FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Année 1962

THÈSE

N° 816

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

DIPLOME D'ETAT

PAR

LEPEZ Robert, Charles

Né le 3 Juin 1920 à SAINT-VALERY-SUR-SOMME

Présentée et soutenue publiquement le 15 juin 1962.

LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE CONTRIBUTION A L'HYGIENE MENTALE DE L'ECOLIER.

Président : Monsieur DELAY, Professeur.

EDITIONS A. G. E. M. P. — 8, RUE DANTE · PARIS-V[e]

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Année 1962 N°

THÈSE

POUR LE

DOCTORAT EN MÉDECINE

DIPLOME D'ETAT

PAR

LEPEZ Robert, Charles

Né le 3 Juin 1920 à SAINT-VALERY-SUR-SOMME

Présentée et soutenue publiquement le 15 juin 1962.

LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE CONTRIBUTION A L'HYGIENE MENTALE DE L'ECOLIER.

R. UNIV. BIBLIOTHEEK LEIDEN

Président : Monsieur DELAY, Professeur.

EDITIONS A. G. E. M. P. — 8, RUE DANTE · PARIS-V[e]

PROFESSEURS HONORAIRES :

MM. Alajouanine (T.), Aubin (A.), Bénard (H.), Bulliard (H.), Cadenat (F.), Chabrol (E.), Champy (C.), Debré (R.), Fey (B.), Gastinel (P.), Halphen (E.), Hazard (R.), Heuyer (G.), Lantuejoul (P.), Laroche (G.), Lévy-Solal (E.), Lian (C.), Mathieu (P.), Mocquot (P.), Mondor (H.), Monod (R.), Moreau (R.), Moulonguet (P.), Olivier (E.), Pasteur Vallery-Radot, Petit-Dutaillis (D), Quénu (J.), Richet (C.), Senèque (J.), Strohl (A.), Tanon (L.).

DOYEN . . . . . Léon BINET.
Membre de l'Institut

1er ASSESSEUR . . . . . Jean VERNE
2e ASSESSEUR . . . . . Gaston CORDIER

I. — PROFESSEURS

1° CHAIRES DE SCIENCES FONDAMENTALES

a) Professeurs titulaires :

	MM.
Anatomie	DELMAS (A.)
Anatomie pathologique	DELARUE (J.)
Anesthésiologie	BAUMANN (J.)
Biochimie médicale	JAYLE (M.-F.) / SCHAPIRA (G.)
Biologie appliquée à l'Education physique et aux Sports	CHAILLEY-BERT (P.)
Biologie médicale	FAUVERT (R.)
Cancérologie médicale et sociale	BERNARD (J.)
Embryologie	GIROUD (A.)
Histoire de la médecine et de la chirurgie (Lariboisière)	N...
Histologie	VERNE (J.)
Hygiène et médecine préventive	JOANNON (P.)
Médecine du Travail	DESOILLE (H.)
Médecine légale	PIEDELIÈVRE (R.)
Microbiologie (Bactériologie et virologie)	FASQUELLE (R.)
Parasitologie	GALLIARD (H.)
Pathologie chirurgicale	HUGUIER (J.)
Pathologie exotique	LAVIER (G.)
Pathologie expérimentale et comparée	MERKLEN (F.-P.)
Pathologie médicale	MILLIEZ (P.)
Pathologie respiratoire	TURIAF (J.)
Pathologie et thérapeutique générales	BOUDIN (G.)
Pharmacologie	CHEYMOL (J.)
Physiologie	BINET (L.) / BARGETON (D.)
Physiologie et pathologie obstétricale	LEPAGE (F.)
Physique médicale	DOGNON (A.) / DJOURNO (A.)
Radiologie médicale	DESGREZ (H.)
Technique chirurgicale et Chirurgie expérimentale	N...
Thérapeutique	CONTE (M.)

b) Professeurs à titre personnel :

Biochimie médicale	DESGREZ (P.) / POLONOVSKI (J.)
Biologie médicale	BOURLIÈRE (F.)
Embryologie	TUCHMANN (H.)
Hygiène et médecine préventive	DEPARIS (M.)
Parasitologie	BRUMPT (L.-C.)
Pathologie chirurgicale	LAURENCE (G.)
Pharmacologie	LÉVY (Mlle J.)
Physiologie	PARROT (J.)
Physique médicale	KELLERSHOHN (L.)

2° CHAIRES DE SCIENCES CLINIQUES

a) Professeurs titulaires :

		MM.
Clinique carcinologique chirurgicale (Necker)		REDON (H.)
Clinique cardiologique (Broussais)		MOUQUIN (M.)
Cliniques chirurgicales	Beaujon	LORTAT-JACOB (J.-L.)
	Cochin	LEGER (L.)
	Hôtel-Dieu	PATEL (J.)
	Pitié	CORDIER (G.)
	Saint-Antoine	GOSSET (J.)
	Salpêtrière	SICARD (A.)
	Tenon	OLIVIER (Cl.)
Clinique de chirurgie infantile et orthopédique (Enfants Malades)		FÈVRE (M.)
Clinique chirurgicale orthopédique et réparatrice (Cochin)		MERLE d'AUBIGNÉ (R.)
Clinique de chirurgie cardio-vasculaire (Broussais)		GAUDART d'ALLAINES (F. de)
Clinique de chirurgie pleuro-pulmonaire (Laennec)		MATHEY (J.)
Clinique endocrinologique (Pitié)		DECOURT (J.)
Clinique de Génétique médicale (Enfants-Malades)		LAMY (M.)
Clinique gynécologique (Broca)		FUNCK-BRENTANO (P.)
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques (Saint-Louis)		DEGOS (R.)
Clinique des maladies des Enfants (Enfants-Malades)		CATHALA (J.)
Clinique des maladies infectieuses (Claude-Bernard)		MOLLARET (P.)
Clinique des maladies mentales et de l'encéphale (Sainte-Anne)		DELAY (J.)
Cinique des maladies métaboliques (Necker)		HAMBURGER (J.)
Clinique des maladies du sang (Broussais)		MARCHAL (G.)
Clinique des maladies du système nerveux (Salpêtrière)		CASTAIGNE (P.)
Cliniques médicales	Boucicaut	LENÈGRE (J.)
	Broussais	SOULIÉ (P.)
	Cochin	JUSTIN-BESANÇON (L.)
	Cochin	BROUET (G.)
	Hôtel-Dieu	BARIÉTY (M.)
	Lariboisière	SÈZE (S. de)
	Pitié	DREYFUS (G.)
	Saint-Antoine	KOURILSKY (R.)
Clinique médicale d'hydrologie thérapeutique et climatologie (Bichat)		DEBRAY (C.)
Clinique médicale propédeutique (Broussais)		GENNES (L. de)
Clinique médico-sociale du diabète sucré et des maladies de la nutrition (Hôtel-Dieu)		DEROT (M.)
Clinique de neuro-chirurgie (Pitié)		DAVID (M.)
Clinique neurologique (Salpêtrière)		GARCIN (R.)
Cliniques obstétricales	Baudelocque	LACOMME (M.)
	Foch (Suresnes)	MERGER (R.)
Clinique obstétricale et gynécologique (Port-Royal)		VARANGOT (J.)
Clinique ophtalmologique (Hôtel-Dieu)		RENARD (G.)
Clinique oto-rhino-laryngologique (Lariboisière)		AUBRY (M.)
Clinique de pédiatrie et de puériculture (Saint-Vincent-de-Paul)		LELONG (M.)
Clinique de pédiatrie sociale (Enfants-Malades)		MARIE (J.)
Clinique de pneumo-phtisiologie (Laennec)		BERNARD (E.)
Clinique de neuro-psychiatrie infantile (Salpêtrière)		MICHAUX (L.)
Clinique de rhumatologie médicale et sociale (Cochin)		COSTE (F.)
Clinique stomatologique (Pitié)		DECHAUME (M.)
Clinique thérapeutique chirurgixale (Vaugirard)		ROUX (M.)
Clinique thérapeutique médicale (Saint-Antoine)		LEMAIRE (A.)
Clinique toxicologique		GAULTIER (M.)
Clinique traumatologique		PADOVANI (P.)
Séméiologie médicale		DOMART (A.)
Séméiologie et clinique chirurgicales		POILLEUX (F.)
Clinique urologique (Necker)		COUVELAIRE (R.)
Hygiène et clinique de la première enfance (Trousseau)		TURPIN (R.)

b) Professeurs à titre personnel :

Médecine	BOUR (H.)
	LHERMITTE (F.)
	PEQUIGNOT (H.)

II. — PROFESSEURS SANS CHAIRE, PROFESSEURS AGRÉGÉS ET MAITRES DE CONFÉRENCES - AGRÉGÉS

	MM.
Anatomie	CABROL (C.) COUINAUD (C.) GILLOT (C.) OLIVIER (G.)
Anatomie pathologique	GAUTHIER-VILLARS (Mlle P.) pr. s. ch. ABELANET (R.) BUSSER (F.) CHOMETTE (G.) GOUYGOU (Ch.), m. conf. NEZELOFF (Ch.) ORCEL (L.) PAILLAS (J.)
Anesthésiologie	KERN (E.) VOURC'H (G.)
Bactériologie	BARBIER (P.) CHRISTOL (D.) LE MINOR (L.) TOURNIER (P.)
Biochimie médicale	BAULIEU Et. m. conf. BOURILLON (R.) CARTIER (P.) DREYFUS (J.-Cl.) GONNARD (P.) KRUH (J.) JEROME (H.)
Biologie appliquée à l'Education Physique et aux Sports	PLAS (F.)
Carcinologie	BOIRON (M.) DENOIX (P.) MATHE (G.) SELIGMANN (M.)
Dermato-Syphiligraphie	CIVATTE (J.) DUPERRAT (B.)
Electro-Radiologie	LEDOUX-LEBARD (G.)
Hématologie	BESSIS (M.) BILSKI-PASQUIER (G.) DAUSSET (J.) DUHAMEL (G.)
Histologie	COUJARD (R.), pr. s. ch. MAROIS (M.) RACADOT (J.)
Hydrologie	BESANÇON (F.) CORNET (A.)
Hygiène	BOYER (J.) pr. s. ch. BLANCHER (G.) CORRE-HURST (Mme L.) SAPIN-JALOUSTRE (H.)
Maladies infectieuses	BASTIN (R.) DUPONT (V.)
Médecine légale	DEROBERT (L.), pr. s. ch. FOURNIER (E.) GUENIOT (M.) HADENGUE (A.)
Médecine du travail	ALBAHARY (C.)
Neuro-chirurgie	PERTUISET (B.)
Obstétrique	GRANJON (A.) HERVET (E.) LE LORIER (G.) LEVY (J.) MORIN (P.) MUSSET (R.) ROBEY (M.) SENEZE (J.) SUREAU (C.) THOYER-ROZAT (J.)
Ophtalmologie	BRÉGEAT (P.) DUBOIS (A.) SARAUX (H.)
Orthopédie	JUDET (R.) MEARY (R.) POSTEL (M.) RAMADIER (J.)
Oto-rhino-Laryngologie	DEBAIN (J.) PIALOUX (P.)
Parasitologie	GOLVAN (Y.) LAPIERRE (J.)
Pathologie chirurgicale	BARCAT (J.) BINET (J.-P.) CAUCHOIX (J.) CERBONNET (G.) CHATELIN (C.-L.) DUBOST (Ch.) DUBOST (Cl.) FAUREL (J.) FLABEAU (F.) GARBAY (M.) GARNIER (H.) (Cl. de) GAUDART-d'ALLAINES GERMAIN (A.) LATASTE (J.) LEVEQUE (B.) LOYGUE (J.) MERCADIER (M.) NATALI (J.) PELLERIN (D.) PERROTIN (J.) ROBERT (H.) THOMERET (G.)
Pathologie exotique	SCHNEIDER (J.)
Pathologie expérimentale	BENHAMOU (J.-P.) BERTHAUX (P.) BOIVIN (P.) CROSNIER (J.) HARTMANN (L.) LŒPER (J.) MAURICE (J.) MIKOL (Cl.) RICHET (G.)
Pathologie médicale	AUSSANNAIRE (M.) BOUVIER (J.) BOUVRAIN (Y.) BRICAIRE (H.) BRISSAUD (H.) BROCARD (H.) BUGE (A.) CATINAT (J.) CHRÉTIEN (J.) COBLENTZ (B.) CONTAMIN (F.) COURY (C.) ÉTIENNE (J.-P.) FREZAL (J.) FRITEL (D.) HENNEQUET (A.) HIMBERT (J.) HOUSSET (E.) LAROCHE (Cl.) LESOBRE (R.) MACREZ (C.) MOREAU (L.) NICK (J.) ROYER (P.) TOURNEUR (R.) WOLFROMM (R.)
Pédiatrie-Puériculture	JOSEPH (R.) LAFOURCADE (J.) LEPERCQ (G.) MANDE (R.) MOZZICONACCI (P.) POLONOVSKI (C.) ROSSIER (A.) VIALATTE (J.)

	MM.
Pharmacologie	BOISSIER (J.) LECHAT (P.)
Physiologie	BARRES (G.) DEJOURS (P.) DURAND (J.) GIRARD m. conf. HUGELIN (A.) SCHERRER (J.)
Physique médicale	CHANTEUR (J.) COUGEROT (L.), m. conf. pr. s. ch. GREMY (F.) m. conf. MILHAUD (G.) PELLERIN (P.) ROUCAYROL (J.-Cl) TUBIANA(M.) m.conf.
Pneumo phtisiologie	KREIS (B.) MEYER (A.) RENAULT (P.)

	MM.
Psychiatrie	PICHOT (P.)
Psychiatrie infantile	DENIKER (P.) DUCHE (D.) FLAVIGNY (H.) LAPRESLE (J.)
Rhumatologie	DELBARRE (F.)
Stomatologie	CERNEA (P.) CHAPUT (Mme A.) m. c. agr. GRELLET (M.)
Thérapeutique	CHASSAGNE (P.) LAMOTTE (M.) MARCHE (J.)
Urologie	AUVERT (J.) MOULONGUET (A. QUENU (L.)

III. — PROFESSEURS SANS CHAIRE ET AGRÉGÉS CHARGÉS DE COURS DE CLINIQUE ANNEXE à titre permanent.

	MM.
Anatomie	DEBEYRE (J,)
Clinique chirurgicale	ABOULKER (P.) AMFLINE (A), pr. s. ch. VERNE (J.-M.)
Clinique médicale	PERRAULT (M.) RAMBERT (P.) THIEFFRY (S.)
Clinique obstétricale	GRASSET (J.) MAYER (M.)

	MM.
Clinique ophtalmologique	DESVIGNES (P.) OFFRET (G.)
Clinique oto-rhino-laryngologique	MADURO (R.)
Clinique pédiatrique et puériculture	LAPLANE (R.)
Clinique psychiatrique	BARUK (H.)
Clinique urologique	KUSS (R.)

IV. — PROFESSEURS DÉTACHÉS DANS LES UNIVERSITÉS ÉTRANGÈRES

Bactériologie	HAUDUROY (P.) Pr. s. ch.
Pathologie chirurgicale	RUDLER (J.) Pr. s. ch.

V. – CHARGÉS DE COURS D'HYGIÈNE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

BOLTANSKI (E.)
LAUNAY (C.)

Secrétaire général de la Faculté	M. LENA (J.)
Secrétaire principal	Mlle CHAINTREUIL (G.)
Conservateur en Chef de la Bibliothèque Conservateur du Musée d'Histoire de la Médecine	M. le Docteur HAHN (A.)
Conservateur	Mlle DUMAITRE (P.)
Bibliothécaires	Mmes CONTET (J.), FORGET (F.), Mlles LAURENT (H.), LE NOIR (G.), QUIÉVREUX (E.)

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A ma femme,

A mes fils et mes filles,

A mon père, à ma mère.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538127_0004

A Monsieur Jean DELAY

de l'Académie Française

Professeur de Clinique des maladies mentales
et de l'encéphale à la Faculté de Médecine de Paris,
Membre de l'Académie Nationale de Médecine,
Médecin des Hôpitaux,
Chevalier de la Légion d'Honneur,

qui nous a fait le grand honneur de patronner cette thèse, apportant ainsi à la psychologie scolaire les encouragements de sa très haute autorité de psychiatre, de psychologue et de pédagogue.

A Monsieur le Professeur Pierre PICHOT

dont l'oeuvre psychologique, l'enseignement à l'Institut de Psychologie et à la Clinique de la Faculté ont tant contribué à notre formation comme à celle de nombreux psychologues scolaires et qui a bien voulu guider l'élaboration de cette thèse.

A tous les psychologues scolaires,

A René ZAZZO

A Hélène GRATIOT-ALPHANDERY,

guides et militants de la psychologie scolaire, qui n'ont ménagé pour elle ni leur temps ni leurs peines.

A mon Maître,

le Professeur HENRI WALLON

en témoignage de très affectueux
respect.

INTRODUCTION

oOo

"A beaucoup d'égards, l'une des initiatives françaises d'après guerre les plus frappantes et les plus cohérentes est l'expérience qui a été faite des services de psychologues scolaires" écrit W. D. WALL dans le livre : "La psychologie au service de l'école" publié par l'Institut de l'UNESCO pour l'Education.

L'expérience française de Psychologie scolaire, née immédiatement après la libération, a suscité en effet dans les milieux pédagogiques français et étrangers un très vif intérêt. Initiative généreuse, malheureusement privée, en France même, du développement qu'elle méritait, par l'immobilisme des administrateurs et la grande misère de l'enseignement, elle a été adoptée et développée par de nombreux pays étrangers toujours attentifs aux idées neuves qui viennent de France.

Le recours de l'école aux ressources de la psychologie appliquée, à toutes les ressources de la psychologie appliquée, et non seulement à celles, très restreintes, de la psychotechnique, est aujourd'hui un fait mondial, inéluctable. Même si elle reste longtemps en sommeil, en raison de telle conjoncture politique ou administrative, la psychologie scolaire s'imposera un jour en France, comme elle s'impose partout ailleurs.

C'est pourquoi il ne nous a pas semblé inutile, dans un travail à visée médicale, de décrire cette expérience à laquelle nous participons depuis ses débuts. Sa richesse, en effet, est trop mal connue. On tend beaucoup

trop à n'y voir qu'une entreprise de rationalisation de l'orientation scolaire, entreprise qui peut à la rigueur être confiée aux orienteurs professionnels Il ne s'agit là en fait que d'un seul de ses aspects, important certes, et sur lequel elle a beaucoup à dire. Mais elle compte beaucoup d'autres aspects par lesquels elle constitue une véritable introduction de l'hygiène mentale de l'écolier au sein même des structures scolaires.

Si elle vise à l'amélioration du rendement scolaire par l'adaptation de l'école à l'enfant et de l'enfant à l'école, se faisant ainsi, par un approfondissement psychologique de la tâche éducative, la collaboratrice du pédagogue, elle n'en intéresse pas moins le médecin qui ne peut rester indifférent aux problèmes d'hygiène sociale qui se trouvent ainsi posés et qui concernent le quart de la population française.

L'adaptation de l'école à l'enfant qui inclut l'étude critique et l'évolution des programmes, des méthodes, des horaires, des techniques, pour les adapter à ce qu'on connait de mieux en mieux de la psychologie de l'enfant est oeuvre de prophylaxie mentale certes, mais aussi de prophylaxie de multiples troubles somatiques de l'enfance, et aucun hygiéniste, comme aucun praticien ne saurait s'en désintéresser.

L'adaptation de l'enfant à l'école ajoute à ces visées prophylactiques de multiples préoccupations thérapeutiques. En mettant en évidence les conditions physiologiques des échecs scolaires, la psychologie scolaire n'ouvre-t-elle pas à la médecine un terrain nouveau de recherches et d'applications ? Partant de ces syndromes multiformes que sont toujours les échecs ou les difficultés scolaires, une fois mis à part ce qui relève de l'adaptation purement pédagogique, scolaire ou familiale, le psychologue scolaire arrive souvent à cette conviction que les troubles qu'il observe relèvent d'une difficulté physiologique ou affective, suffisamment fruste pour n'avoir pas attiré l'attention médicale hors du contexte scolaire. Grâce au psychologue scolaire, telle difficulté scolaire devient un symptome qui introduit à une recherche étiologique où des composantes physiologiques apparaissent souvent,

étroitement intriquées avec les composantes psychologiques. Le travail scolaire, par l'effort qu'il impose à l'enfant, est un excellent révélateur de tous les dysfonctionnements physiologiques. Beaucoup de ces dysfonctionnements ne se révèlent que là. Un des services que la psychologie scolaire peut rendre à la médecine est d'attirer son attention sur ces dysfonctionnements frustes, qui sont souvent au-dessous du seuil de ce qu'elle considère habituellement comme pathologique, mais qui n'en sont pas moins générateurs d'échecs scolaires, et de susciter la recherche de thérapeutiques suffisamment fines pour répondre elles-mêmes à un affinement diagnostic.

Ainsi la psychologie scolaire, composée de pédagogues, étroitement intégrée à la vie pédagogique, et qui paraît, à l'observateur superficiel, échapper à l'orbite médicale, est-elle constamment affrontée à des problèmes généraux dont le contenu n'est pas indifférent au médecin, comme celui de la fatigue et du surmenage, ou celui des rapports entre la puberté et le rendement scolaire, à des problèmes individuels dont la solution est strictement médicale, comme celui des troubles scolaires qui accompagnent une ectopie testiculaire, ou à des problèmes dont le point de départ est purement scolaire, tels les problèmes de l'attention, mais qui ne peuvent progresser que par une collaboration entre médecins et psychologues. Il n'est sans doute pas exagéré de prétendre que c'est cette collaboration qui permettra l'élaboration d'une médecine scolaire de qualité, non plus juxtaposée à l'oeuvre pédagogique, limitée au dépistage des primo-infections et des scolioses, mais intégrée étroitement à cette oeuvre pédagogique, et lui apportant toutes les ressources prophylactiques et thérapeutiques qui sont susceptibles d'en améliorer considérablement le rendement.

C'est parce que la psychologie scolaire a constamment besoin de la médecine, et parce que la médecine peut s'enrichir en venant à l'aide de la psychologie scolaire, que nous avons, dans les pages qui suivent, tenté

à l'intention du corps médical une description de cette expérience, en mettant particulièrement en évidence les préoccupations du psychologue scolaire qui rejoignent celles du médecin.

oOo

CHAPITRE I

HISTORIQUE

C'est pendant la libération même de Paris, lors du bref passage du Professeur Henri Wallon à la direction de l'Education Nationale que fut décidée l'expérience de psychologie scolaire.

Les débuts de la Psychologie de l'écolier

L'idée de cette expérience était l'aboutissement d'un courant de pensée né dans les toutes dernières années du XIXème siècle, et qui faisait de l'étude psychologique de l'enfant, et plus spécialement de l'écolier, un objet de science appliquée.

Il n'est pas inutile pour bien comprendre la psychologie scolaire de rappeler les quelques dates qui ont marqué le développement extrêmement rapide de ce courant.

On a coutume de faire remonter à Francis Galton l'ouverture à Londres, à l'University College, en 1886 du premier centre psycho-pédagogique. Encore faut-il faire remarquer que les différences individuelles qui y étaient mesurées étaient surtout d'ordre anthropométrique.

Cependant l'idée que les différences psychologiques entre les enfants sont susceptibles de mesure et peuvent servir de base à des prévisions, à des conseils pratiques, fit rapidement son chemin dans les milieux pédagogiques.

En 1893, c'est la création à Londres de la British Child Study Association, suivie en 1394 de la création à Paris de la Société libre pour l'étude de l'enfant.

Aux Etats-Unis apparait en 1891 la première revue consacrée à la psychologie de l'éducation et à la psychologie de l'enfance. En 1896, Witmer ouvre un centre de consultation psychologique à l'Université de Pensylvanie. Ce centre s'attachait surtout aux problèmes pédagogiques.

Les premières années du XXème siècle sont marquées par un remarquable essor de la psychologie de l'enfant. Dès 1903, à Liverpool, Cyril Burt entreprend des recherches sur tous les problèmes pratiques de l'enseignement, notamment sur la psychologie des différences individuelles, grâce à l'élaboration de tests mentaux qui ne s'adressent plus aux seules données perceptives ou anthropométriques, mais aux processus de pensée les plus élaborés : tests de contraires, d'analogies, de syllogismes, etc...

Certes, dans ces premières années du XXème siècle un courant d'idées existait en faveur d'une psychologie des différences individuelles et de son utilisation pour l'adaptation de l'éducation au rythme du développement de l'enfant. Mais on ne disposait pas encore des moyens d'approche pratiques de ces différences individuelles. On mesurait des temps de réaction, des seuils sensoriels. On cherchait l'intelligence en mesurant le tour du crâne. On mesurait tout ce qu'on pouvait mesurer, depuis la couleur des yeux jusqu'aux caractéristiques morales.

Il manquait à ce courant l'homme de génie qui allait, par une découverte retentissante, lui donner une direction et une impulsion nouvelles.

Un psychologue génial : Alfred Binet.

Cet homme fut un Français, Alfred Binet. Lui aussi depuis des années, s'obstine à chercher l'intelligence par les moyens de Laboratoire. Jusque là il a échoué. En 1904, le Ministère de l'Instruction Publique crée une commission chargée d'étudier les anormaux. Cette commission charge Binet de mettre au point le moyen de dépistage qui permettra d'orienter ces anormaux vers des classes spéciales.

Binet doit aller vite. Il abandonne son Laboratoire de la Sorbonne et tous ses ingénieux instruments de mesure de sensations. Il va s'installer dans une école communale, rue de la Grange-aux-Belles, où il ouvre ce qui, à plus d'un titre, peut être considéré comme le premier vrai centre de Psychologie scolaire.

Le problème qu'il doit résoudre est celui du dépistage des enfants inaptes à l'enseignement normal, avant même que cet enseignement ait été donné. Il n'est donc pas question de s'adresser à des connaissances scolaires. Il doit en outre construire un instrument de diagnostic, mais aussi de pronostic.

Il imagine alors une soixantaine de petites questions, de petits problèmes de bon sens, auxquels il est possible de répondre sans être jamais allé à l'école. Il les soumet aux enfants, note inlassablement les réponses. Petit à petit, il élimine les questions qui ne sont pas significatives, classe les autres par ordre de difficulté croissante. Et en 1905, il publie une première version de sa fameuse échelle de mesure de l'intelligence. Elle comporte trente questions. On calcule le degré de développement en comptant le nombre d'épreuves réussies.

Trois ans plus tard, apparait la notion d'âge mental, dont l'intérêt va être considérable pour le démarrage de la psychologie appliquée. C'est là que réside la contribution essentielle de Binet, dans cette affirmation que la mesure de l'intelligence de l'enfant peut s'exprimer par une mesure

de temps. Pour la première fois se trouvait résolu d'une façon satisfaisar le problème de la mesure en psychologie. Binet avait simplement groupé ses questions par âge ; des groupes de cinq questions, caractéristiques, étant affectés à chaque niveau d'âge de trois à treize ans.

L'échelle définitive, celle de 1911, encore largement utilisée aujourd'hui n'est qu'une version améliorée, quant au classement des épreuves, et prolongée jusqu'au niveau adulte.

La découverte de Binet devait avoir un retentissement considérable. Le Binet-Simon est traduit en Anglais, en Allemand. C'est un psychiatre allemand William Stern qui, en 1912, complète la notion d'âge mental par celle de quotient intellectuel (QI) qui devait connaître une fortune universelle. Aux Etats-Unis, Terman en 1916, publie à l'Université Stanford une forme révisée, perfectionnée, qui est ensuite retraduite en Français et concurrence, en France même, le Binet-Simon original.

La psychologie de l'enfant possède désormais, avec cette échelle métrique de l'intelligence, un de ses instruments de base. Elle est entrée dans l'ère des applications pratiques. La psychologie scolaire doit beaucoup à Alfred-Binet.

A l'époque où Binet construisait son échelle, en 1905, un psychiatre russe, Rossolimo; travaillant dans une tout autre direction, apportait à la psychologie un instrument qui devait connaître lui aussi un succès extraordinaire : le profil psychologique. Au contraire du Binet-Simon qui cherche une appréciation globale de l'intelligence, le profil psychologique se propose une analyse de cette intelligence. Il aboutit non plus à un chiffre, âge ou Q I, mais à une formule graphique individuelle, à un psychogramme. Introduit en France par Kovarsky en 1927, le profil psychologique devait connaitre, grâce à Pieron un succès considérable dans la pratique de la sélection et de l'orientation professionnelle. C'est là aussi le second instrument de base de la psychologie scolaire.

L'ère des pionniers .

Autre grande date pour la psychologie de l'enfant, et de l'écolier, : 1912. C'est l'année où Claparède ouvre, en collaboration avec Bouvier, Milliourd et Bovet, l'Institut des sciences de l'Education, à Genève. Cet Institut a joué, dans le développement de la pédagogie expérimentale et de la psychologie de l'enfance un rôle inestimable. Tant sur le plan de la recherche que sur le plan de la formation du personnel enseignant et des psychologues, il n'est guère de pays qui n'en soit tributaire. Sur le plan pratique dès 1913, l'Institut possède une "Consultation médico-Pédagogique" qui porte sur tous les problèmes qui, au cours du développement de l'enfant, peuvent entraver ses progrès scolaires.

L'apport personnel de Claparède, tant à la théorie de l'intelligence qu'à la pratique des tests est également considérable. Sa distinction classique entre tests de développement et test d'aptitudes (1914) a élargi les perspectives quelque peu limitées de la psychologie du Q I.Son livre "Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers" contient, en germe, toute la méthodologie de l'examen en psychologie scolaire.

Un autre grand nom qu'il convient de citer ici, c'est celui de Cyril Burt qui, en raison de l'intérêt de ses travaux de Liverpool est chargé, en 1913, par le London County Council du premier service de psychologie créé à la Direction de l'enseignement. On trouve dans ses rapports, des études remarquables sur tous les aspects pratiques qui sont aujourd'hui encore ceux des services de psychologie scolaire. Lui-même construit des tests, étudie expérimentalement la structure et les rapports des aptitudes scolaires. Et toujours ses travaux débouchent vers la pédagogie pratique.

Sur le plan méthodologique, les chercheurs lui doivent beaucoup. Il sait combiner l'observation individuelle avec les études de groupes. Il sait monter un dispositif expérimental inattaquable, établir des groupes

témoins, utiliser la statistique. Ses préoccupations sont celles de l'école. Ses travaux sont menés en coopération avec l'école. Sir Cyril Burt fut le premier grand psychologue scolaire, et le service qu'il créa constitue un modèle dont se sont inspirés de très nombreux instituts, non seulement en Angleterre.

Mais sans doute les idées de Burt étaient-elles trop en avance sur celles de ses contemporains. L'idée d'une psychologie centrée sur l'école, ayant pour mission d'aider l'école, ayant par conséquent à connaître aussi bien l'enfant normal que l'anormal ou le délinquant, n'était pas mûre encore dans les esprits. Les institutions, telles que la "Tavistock Clinic" fondée en 1920 par Crichton Miller, ou l' "East London Clinic" du Dr Emmanuel Miller ne se situent pas dans les perspectives ouvertes par Burt. Elles restent étroitement psychiatriques, limitent leur activité à un domaine strictement pathologique, renoncent au contact organique avec l'école, et par conséquent aux recherches d'ordre psycho-pédagogique. Il en va de même des diverses "Child Guidance Clinics" qui s'ouvrent un peu partout aux U.S.A. puis en Suisse, et qui semblent surtout se préoccuper du problème de la délinquance.

Ainsi lorsque en 1923 s'ouvre en Angleterre la première "Child Guidance Clinic", Burt essaie à nouveau d'en faire un service psychologique largement ouvert, à la disposition des écoles, des parents, des enseignants, des élèves, débordant par conséquent les problèmes de la délinquance et de la pathologie. En vain, quelques années plus tards, le centre, dirigé par le Dr. W. Moodie était revenu à la psychiatrie.

Pourtant la flamme de la psychologie scolaire n'est pas morte. Elle se rallume à Berne où Hegg crée la "Consultation pédagogique de la ville de Berne", à Bâle, et surtout en Belgique, à Angleur, faubourg de Liège où en 1928 Mademoiselle A. Jadoulle crée le "Laboratoire de pédagogie et de psychologie de l'enfant". Les tâches confiées à ce Laboratoire

en font un véritable centre de psychologie scolaire, au sens le plus moder du terme. Sous la direction d'un psychologue scolaire, il effectue des enquêtes systématiques sur la situation scolaire : état physique et mental des élèves, méthodes d'enseignement, matériel didactique. Il entreprend des recherches pour l'amélioration des méthodes pédagogiques, notamment grâce au contrôle de classes expérimentales. En collaboration avec les médecins inspecteurs des écoles, il se préoccupe d'assurer aux enfants un développement harmonieux. Il procède à l'examen psychologique, et au besoin à l'éducation curative des enfants difficiles, indisciplinés, qui n'arrivent pas à suivre, ou ont manqué l'école plus de 15 jours. Tout enfant arrivant en première année est soumis à des tests collectifs et individuels. Un dossier est alors constitué qui rassemble les données psychologiques et les renseignements d'ordre médical, social et autres, recueillis au cours de la scolarité de l'enfant. Ce dossier s'enrichit d'année en année et constitue un document essentiel au moment de l'orientation, à la fin de l'école primaire. Le Laboratoire possède même une classe expérimentale où les maîtres sont initiés aux nouvelles méthodes pédagogiques expérimentées et mises au point par le Laboratoire.

Ce Laboratoire, auquel d'autres sont venus s'ajouter, a fait de la Belgique un pays d'avant-garde, avec la Suisse, dans le domaine de la psychologie scolaire.

L'entre-deux guerres et ses options

Si les progrès de la psychologie scolaire ne furent pas spectaculaires, entre les deux guerres mondiales, en dépit de ces expériences réussies, c'est sans doute parce que partout, sous la pression de l'économie, la priorité est donnée à un problème qui apparait comme plus urgent, celui de l'orientation professionnelle. Partout en effet les besoins en main d'oeuvre qualifiée suscitent le développement de l'enseignement technique,

et l'enseignement technique s'intéresse vivement aux expériences, aux initiatives privées qui dans le domaine de l'orientation professionnelle sont susceptibles d'améliorer son recrutement. Les besoins de l'économie exigent aussi que l'orientation de la main d'oeuvre bénéficie de ces possibilités de rationalisation que commence à apporter la psychotechnique.

Pour des raisons strictement économiques, l'entre deux guerres est l'ère du développement de l'orientation professionnelle parce-que l'orientation professionnelle suffit à répondre aux soucis urgents de l'économie. Les expériences de psychologie scolaire sont aussi avancées, sinon plus que celles de l'O.P., mais elles apparaissent alors comme des entreprises généreuses de pionniers et de pédagogues, riches sans doute de préoccupations humanitaires mais dont rien dans la vie économique, ne justifie l'urgence. Il en est toujours ainsi : c'est la générosité, le sens de l'humain de quelques pionniers, de quelques administrateurs, qui créent les expériences, qui soutiennent quelques institution témoins, mais ce sont les besoins économiques qui décident de leur extension. Or les besoins économiques d'entre les deux guerres se limitaient à cette ventilation de la main d'oeuvre qui achevait la scolarité primaire. Il n'y avait ni pénurie de cadres, ni pénurie de techniciens. Alors, à quoi bon se pencher avec tant de sollicitude sur les difficultés de l'écolier et du lycéen, à quoi bon l'observation continue tout au long d'une scolarité, à quoi bon tant d'efforts alors que la sélection naturelle et quelques tests au terme de la scolarité suffisent à régler le problème au mieux des intérêts immédiats du pays ?

Il faudra sans doute que la mobilisation intellectuelle de tout le pays soit nécessaire à une économie devenue hautement technique, à une économie qui n'aura plus besoin de manoeuvres, mais qui aura de plus en plus besoin d'intelligences, pour qu'on découvre dans la psychologie scolaire le moyen d'amener chaque enfant au développement maximum de facultés dont la machine économique a besoin.

Tout porte à croire que nous n'en sommes plus très loin : à l'étranger, partout dans le monde on a recours à la psychologie scolaire. En France, l'Orientation professionnelle amorce une reconversion en se faisant scolaire et professionnelle.

L'économie a amené l'O. P. à l'état d'institution nationale et obligatoire, et c'était un progrès là où il n'y avait rien. L'économie est en train de faire craquer les cadres de l'université et d'imposer une réforme à laquelle des torrents d'idées généreuses, répandues à profusion depuis vingt-cinq ans n'avaient pu donner le moindre commencement de réalisation. Il en sera de même de la psychologie scolaire. Il y fallait cette phase d'idées généreuses, d'expérimentations réussies, d'approfondissement doctrinal et méthodologique. Les besoins de l'économie feront le reste.

Science fondamentale et science appliquée .

En effet, si l'entre-deux guerres ne se signale pas par des réalisations pratiques étendues, il est une science qui progresse alors de façon étonnante, c'est la psychologie de l' enfant . Deux grandes figures la dominent, depuis les années 1925 et n'ont cessé encore de la dominer : Jean Piaget et Henri Wallon.

Le premier publie en 1924 "Le langage et la pensée chez l'enfant", le second en 1925 "L'enfant turbulent" qui inaugurent deux oeuvres monumentales et dont la construction se continue de nos jours. L'entre-deux guerres a été la grande période de développement de la psychologie de l'enfant.

Certes, la psychologie scolaire ne s'est pas déduite de cette science générale de l'enfant, comme une science appliquée, dans d'autres domaines, peut se déduire de la science fondamentale. La psychologie scolaire ne part pas de principes généraux, elle part des problèmes réellement posés par l'école et essaie de les résoudre. Cependant elle n'eût pas été possible sans cette connaissance fondamentale de l'enfant.

Ce sont les grands psychologues de l'enfance, même quand ils ne se souciaient pas de pédagogie, qui ont frayé les voies de la psychologie scolaire. Ce sont les pédagogues qui avaient lu Piaget, qui avaient lu Wallon, qui ont aussi commencé à se poser des questions sur les échecs de la pédagogie, sur l'adaptation de l'école au rythme du développement psychologique de l'enfant, à soulever des problèmes concrets qui appelaient la collaboration de praticiens. Une réceptivité, voire un appel s'est ainsi peu à peu créé. On le voit bien d'ailleurs à la différence d'attitude très nette entre enseignants du premier degré et enseignants du second degré. Les premiers ont reçu, dans leurs écoles normales primaires, un enseignement de la psychologie de l'enfant. Dans tous leurs examens, du certificat d'aptitude pédagogique au Concours d'aptitude à l'Inspection primaire, ils ont à connaître la psychologie de l'enfant. Leur accueil aussi de la psychologie scolaire a été infiniment meilleur que celui qui lui a été réservé par les enseignants du second degré. Ceux-ci en effet, ni pour le CAPES, ni pour l'agrégation ne reçoivent à aucun moment la moindre formation de psychologie de l'enfant. C'est sans doute la raison pour laquelle les enseignements du second degré se posent si peu de questions sur leur pédagogie.

Mais c'est aussi cette science générale de l'enfant qui a permis aux praticiens de trouver des réponses aux problèmes que posait l'école. Les problèmes n'étaient pas nouveaux, ils étaient aussi vieux que la pédagogie, qui est vieille comme le monde. Mais les problèmes ne se posent vraiment que quand la science est assez avancée pour les poser. Confrontés aux problèmes que posait l'école, les premiers praticiens ont à leur tour puisé dans cette science générale de l'enfant les moyens de les résoudre. Tel est ici le vrai rapport entre science fondamentale et science appliquée. Le développement de la première rendait le développement de la seconde inéluctable.

La naissance de l'expérience française.

Ce n'est pas seulement à ce titre de grand psychologue de l'enfance que Wallon doit d'être le promoteur de la psychologie scolaire. L'expérience française, c'est lui qui l'a voulue, c'est lui qui l'a pensée, c'est lui qui le premier l'a intégrée à la réforme de l'enseignement. C'est même lui, circonstance curieusement symbolique, qui s'est trouvé en mesure de lui donner la première impulsion administrative.

Le 20 août 1944, Paris se soulève contre l'occupant. Henri Wallon a été désigné par le Conseil national de la Résistance comme ministre de l'Education nationale. A la tête d'un groupe de résistants, il s'empare du ministère, hisse le drapeau tricolore, et commence le travail de réorganisation de l'université française.

C'est pendant ces journées glorieuses que Wallon décide de mettre en oeuvre l'expérience de psychologie scolaire. Il confie à son collaborateur René Zazzo le soin de former les premiers psychologues scolaires.

Cette formation commence, dans le cadre de l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, dès octobre 1944. Mais le séjour de Wallon au ministère avait été de courte durée. Wallon reprenait bientôt, au Collège de France, un enseignement qui devait contribuer hautement à la formation des premiers psychologues scolaires. Mais en l'absence de toute réglementation permettant des créations de postes, tout l'avenir de l'expérience dépendait désormais du bon vouloir d'administrateurs assez convaincus, et assez hardis pour lui procurer des conditions de vie administrative qui ne pouvaient être qu'officieuses et précaires. Cette semi-clandestinité, cette précarité devaient être l'obstacle majeur, par la suite, à l'épanouissement d'une expérience qui, sur tous les autres plans se révéla vite solide et féconde.

A ses débuts, la psychologie scolaire eut beaucoup de chance. L'esprit de rénovation qui soufflait sur les institutions, aux lendemains

de la libération, avait amené aux postes de commande de l'Université des administrateurs lucides, généreux, soucieux du progrès pédagogique, et qui facilitèrent dans tout la mesure de leurs possibilités l'éclosion de l'expérience.

Le premier fut Monsieur Richand, inspecteur d'académie de l'Isère. Il accueillit, en octobre 1945, un psychologue scolaire, Monsieur Andrey, qui installa à Grenoble, pour les écoles du premier degré, un centre qui a traversé toutes les crises, qui s'est étoffé et qui est aujourd'hui florissant.

A la rentrée de 1946, Monsieur David, directeur général de l'Enseignement de la Seine, énergique et chaleureux soutien de l'expérience, crée, dans les écoles de la ville de Paris, sept centres de Psychologie scolaire.

Le rôle joué par Monsieur David dans la mise en route de l'expérience dépasse largement d'ailleurs ces possibilités administratives qu'il lui a données. Il estimait qu'une "Maison" comme le Service d'enseignement de la Seine, avec plus de 12 000 classes, plus de 400 000 élèves (c'était en 1946), "pouvait s'offrir le luxe d'un laboratoire de recherches", et il voulait que la psychologie scolaire fût ce laboratoire de recherche.

La grande chance de la psychologie scolaire est qu'à sa naissance, M. David soit entré d'enthousiasme dans les vues de Wallon et qu'il lui ait donné, d'emblée, son vrai visage.

"Comme il faut que le psychologue scolaire ne devienne pas exclusivement un homme de laboratoire, mais reste en contact avec la réalité enfantine, chaque psychologue est affecté à un groupe scolaire, où il est à la fois le correspondant du pédagogue, du médecin et de l'orienteur professionnel..... Il faut conseiller sans vouloir imposer, collaborer sans chercher à empiéter sur les attributions des autres, donner des éléments qui permettront l'établissement d'un diagnostic sans vouloir le formuler,

accumuler patiemment les matériaux d'une enquête en se gardant bien d'improviser des conclusions". Voilà un programme, et déjà une déontologie pour l'activité pratique quotidienne. Et voilà maintenant des directives pour la recherche : "Il fut convenu.... que les travaux des psychologues scolaires présenteraient un aspect pratique plutôt que spéculatif et tendraient avant tout vers la solution de ces nombreux problèmes techniques - grands ou petits - qui se posent aux pédagogues au cours de leur carrière et auxquels la routine ou les moyens du bord ne peuvent donner que des solutions empiriques. Repérer et classer les fautes que commettent les élèves.... tenir compte dans l'analyse de ces faits scolaires de tous les éléments étrangers d'ordre social, familial physiologique, sexuel qui en troublent la pureté, proposer une explication basée non sur l'intuition, mais sur l'observation objective et la statistique, qui puisse constituer la justification d'une thérapeutique ou d'une modification des méthodes d'enseignement.... ".

M. David, on le voit, fut non seulement l'administrateur de cette première équipe. Il en fut le conseiller, mais aussi le premier utilisateur. Il lui proposa l'étude de problèmes précis de comparaison de méthodes pédagogiques, et une considérable enquête sur les causes du retard scolaire. L'idée de faire de la psychologie scolaire le "le bureau d'études",, le "laboratoire de recherches" de l'éducation nationale, était excellente. Le psychologue scolaire, en contact permanent avec la réalité scolaire est mieux placé que quiconque pour mener de telle recherches. Les études proposées eurent, en tout état de cause, l'avantage de souder l'équipe, qui se retrouvait au complet, une journée par semaine, pour l'élaboration des instruments d'enquête et la mise en commun des résultats.

La bienveillance des Directeurs de l'enseignement du premier degré, M. Barrée, puis M. Beslais permit l'extension progressive de l'expérience jusqu'à seize centres pour Paris, ainsi que l'extension en province, à Besançon et Lyon.

La psychologie scolaire et le projet langevin-Wallon.

En août 1947, la commission ministérielle d'étude chargée d'élaborer un projet de réforme de l'enseignement remet au ministre son rapport. Ce texte, universellement connu sous le nom de projet Langevin-Wallon devait servir de base à tous les projets de réforme de l'enseignement, non seulement en France, mais dans le monde entier.

C'est aussi le premier texte officiel, publié par le Ministère de l'Education Nationale, qui définisse officiellement la psychologie scolaire.

La première tâche qui lui est assignée est "le contrôle psychologique des élèves" : "il répond à la nécessité de connaître l'enfant dans ses particularités individuelles aussi bien que dans son évolution psychologique. Les fonctions d'enseignement sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer les méthodes d'investigation qui permettent de déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles, caractérielles ou sociales de son comportement scolaire. Ils doivent pouvoir soumettre le cas à un spécialiste des méthodes psychologiques".

La tâche essentielle du psychologue est donc ce contrôle psychologique, cette observation psychologique de l'enfant, pour le compte du pédagogue. Elle n'est pas centrée sur l'enfance déficiente, ni sur les problèmes d'orientation. Elle est collaboration à l'oeuvre pédagogique tout entière. L'orientation scolaire en découle tout naturellement, sans qu'il soit besoin de lui consacrer un effort spécial : "Ces examens psychotechniques devront contribuer à l'orientation scolaire des enfants".

Les autres tâches assignées au psychologue scolaire par le projet Langevin-Wallon sont des tâches de recherche.

Recherches concernant les méthodes pédagogiques : "Il faut pouvoir apprécier les conséquences psychologiques des méthodes éducatives. Le bon rendement scolaire n'est pas toujours un critère suffisant. Certains

procédés pédagogiques peuvent être très efficaces, mais au prix d'une plus grande fatigue pour l'enfant, ou au détriment d'autres aptitudes utiles, telles que la spontanéité, l'initiative, etc..... Des épreuves psychologiques bien choisies peuvent seules permettre d'établir ce bilan".

Recherches enfin concernant les programmes : "Les programmes eux-mêmes doivent être pour chaque classe adaptés aux aptitudes propres à chaque âge, et dans cet ajustement il n'y a pas de précision possible sans l'emploi du critère psychologique".

Le texte ne se contentait pas d'une définition des tâches de la psychologie scolaire, il traçait déjà les grandes lignes d'un statut du personnel qui en serait chargé : exigence d'une justification pédagogique suffisante (diplômes universitaires et s'il se peut pratique scolaire), d'une formation théorique et pratique de psychologie, sanctionnée par un diplôme délivré par l'Université, fonctions exercées, comme celles du corps enseignant, sous la responsabilité des autorités universitaires, contrôle technique de laboratoires existants ou à créer auprès des universités. Il était même envisagé de tenir compte de la double qualification, pédagogique et psychologique de ce personnel, pour sa rémunération.

Ce chapitre du projet Langevin-Wallon devait être une des grandes causes de succès de l'idée de psychologie scolaire, sur le plan international. Quand un pays, ce fut le cas récemment encore pour le Brésil, réforme ses structures universitaires, il adopte ou adapte le plan Langevin-Wallon, et il crée un service de psychologie scolaire tel qu'il y est décrit. En France même, la psychologie scolaire, liée au projet Langevin-Wallon pour le meilleur qui est son prestige incontesté auprès de la quasi totalité des pédagogues qui voient en lui le seul plan de réforme vraiment démocratique, l'est aussi pour le pire qu'est le renvoi de sa réalisation à un âge d'or où le souci d'éducation sera devenu le premier souci du pays. Il est à craindre pour la psychologie scolaire, comme il advint pour la réforme, qu'au lieu de lui donner tout de suite son vrai visage, on ne lui substitue d'abord que

d'assez médiocres caricatures.

Une équipe au travail.

En 1948, un autre grand administrateur, M. Gustave Monod, directeur général de l'enseignement du second degré, à qui déjà nous devons l'expérience des classes nouvelles, décide d'étendre la psychologie scolaire au second degré. Ce sont cette fois des professeurs agrégés, certifiés, licenciés, ayant tous déjà plus de cinq ans de pratique pédagogique qui sont volontaires, d'abord pour revenir pendant deux ans sur les bancs de l'Université, puis pour exercer la psychologie scolaire dans les lycées.

Il ne s'agissait pas là seulement d'une extension. Cette implantation dans le second degré (et il y eut bientôt 24 centres dans les lycées) permettait à l'équipe d'embrasser tous les problèmes de la vie scolaire, dans leur continuité, de l'école maternelle au seuil de l'université. La psychologie scolaire trouvait ainsi une de ses caractéristiques essentielles : la continuité, pour toute la durée de la scolarité.

Sans doute, en raison de la dispersion géographique différente du recrutement des élèves des écoles primaires et des lycées, n'y eut-il jamais continuité parfaite de l'observation pour les mêmes élèves. Une partie seulement des élèves déjà suivis à l'école primaire entrèrent dans des lycées pourvus d'un psychologue scolaire. Du moins sur le plan du travail de recherche poursuivi en équipe, la continuité était-elle établie. Répartis en commissions, les 40 psychologues scolaires purent entreprendre des travaux sur la psycho-pédagogie des matières d'enseignement qui couvraient à la fois la totalité des programmes et la totalité du développement psychologique de l'enfant. Un problème comme celui des difficultés rencontrées par l'enseignement des mathématiques entre 10 et 13 ans pouvait grouper des psychologues anciens instituteurs de cours moyen et des psychologues anciens professeurs de mathématiques en 6ème et 5ème, et il y avait là un indiscutable facteur d'efficacité.

Une journée par semaine, les psychologues scolaires se réunissaient, soit pour des travaux de commission, soit pour une assemblée générale où étaient présentés et discutés en commun les résultats des travaux des différentes commissions. Nous reparlerons de ces travaux au chapitre consacré à la recherche.

En décembre 1949, un premier congrès, à Sèvres, permit aux Administrateurs, Directeurs de l'enseignement du premier degré, de l'enseignement du second degré, de prendre connaissance des activités de l'équipe, et aussi de lui apporter encouragements et directives.

Les interventions de M. Beslais : "Ne vous séparez jamais de l'école, ni dans la pensée, ni dans les faits", de M. Monod : "Je considère comme très important que les psychologues soient intégrés dans l'établissement", les communications présentées, le rapport final de M. Zazzo, tout fut centré sur l'originalité de cette psychologie qui se voulait totalement au service de l'école. A Sèvres, la psychologie scolaire a définitivement affirmé contre certains de ses détracteurs, qu'elle n'était pas une sorte de prolongement du laboratoire au sein de l'école, mais qu'elle était au service des maîtres, des chefs d'établissements, des parents, des élèves, et que les thèmes mêmes de ses recherches devaient être posés par l'école.

La psychologie scolaire a fait ses preuves et conquis droit de cité

Un an plus tard, en 1950, un nouveau congrès réunit à Grenoble, toujours sous la présidence des Directeurs du premier et du second degré, non seulement l'ensemble des psychologues scolaires, mais de nombreux inspecteurs généraux, des inspecteurs d'Académie, des pédagogues, des médecins d'hygiène scolaire. "Le bilan fut impressionnant de richesse et de rigueur" écrit R. Zazzo. Les administrateurs présents furent effectivement très impressionnés, non seulement par le bilan des recherches psycho-

pédagogiques mais par l'efficacité quotidienne d'une entreprise qui, par les services qu'elle rendait à l'école, avait conquis l'adhésion des éducateurs et des familles.

Rendant compte des travaux du Congrès dans le journal "Le Monde", l'Inspecteur général Le Gall titrait sur trois colonnes "La psychologie scolaire a dès maintenant fait ses preuves et conquis droit de cité". C'était bien là aussi la conclusion de tous les représentants du Ministère de l'Education Nationale. Quelques semaines plus tard, un arrêté ministériel instituait "un comité chargé de préparer, d'aider et de coordonner l'activité des psychologues scolaires, d'étudier les questions que pose leur institution de proposer aux directions intéressées et au Ministre les mesures communes aux quatre ordres d'enseignement qu'elle implique".

Les travaux du comité durèrent six mois, consacrés à la mise en forme administrative des idées qui se dégageaient de l'expérience et qui avaient assuré sa réussite. Ils aboutirent à deux textes, adressés au Ministre le 6 juillet 1951, l'un "pour définir les fonctions de la psychologie scolaire", l'autre concernant "le recrutement, la formation, le régime de service des psychologues scolaires".

Le texte définissant les fonctions de la psychologie scolaire comporte sept points :

1 - La psychologue scolaire appartient à l'école, par son recrutement, par le lieu de son travail, par la nature des problèmes qu'il étudie et des solutions qu'il recherche.

2 - Cette fonction psychologique n'est pas nouvelle, elle est une différenciation progressive à partir de la fonction globale d'éducation et d'instruction.

3 - Le psychologue scolaire n'a pas de problèmes qui lui soient propres.

Il étudie, en accord avec le personnel enseignant, les problèmes pédagogiques que pose l'école (matières d'enseignement, méthodes, etc...)

4 - Les problèmes dont s'occupe le psychologue scolaire concernent aussi bien les groupes que les individus.

5 - Le psychologue scolaire s'emploie essentiellement à mettre en évidence et à favoriser les qualités positives de l'élève plutôt qu'à déterminer ses insuffisances dans un but d'élimination ou de sélection.

6 - Aussi doit-il tendre à une observation continue (au moyen d'un livret d'observations psychologiques, par exemple) et éviter les conclusions à longue portée tirées d'un examen unique.

7 - Son travail principal est de s'attacher à l'examen individuel des élèves, à la compréhension de tous les aspects de leur personnalité.

Le second texte prévoyait que les psychologues scolaires seraient recrutés parmi les membres de l'enseignement public ayant enseigné pendant cinq ans, et titulaires de deux diplômes de l'institut de Psychologie de l'Université de Paris, dont celui de psychopédagogie.

Tout permettait de croire que l'expérience allait sortir de la semi-clandestinité qu'elle avait connue jusque là, recevoir un statut, exister officiellement. Il ne manquait plus qu'une signature au bas de ces deux décrets qui avaient l'accord des directeurs de tous les degrés de l'enseignement...

L'ère des vicissitudes

Cette signature ne devait jamais être apposée. La "chance" de la psychologie scolaire s'arrête là. Le souffle de rénovation de l'université s'est éteint déjà. Les projets de réforme proposés par les ministres

successifs ne sont plus que de pâles reflets du projet Langevin-Wallon. G. Monod quitte la direction du second degré, remplacé par M. Brunold. C'est bientôt la fin des classes nouvelles. La psychologie scolaire ne rencontre plus dans les bureaux de la Direction du second degré qu'une indifférence teintée d'hostilité. Aucun centre nouveau n'est ouvert dans les lycées. Les crédits de fonctionnement des centres sont réduits à quinze mille francs (anciens) par an et par lycée. La subvention nécessaire à la tenue des Congrès est supprimée. Une politique de découragement est mise en oeuvre, et les sacrifices de carrière imposés sont tels que peu à peu les psychologues reprennent leurs postes de professeurs. Chaque année l'équipe s'amenuise. Les partants ne sont pas remplacés. La psychologie scolaire du second degré a perdu aujourd'hui les 2/3 de ses effectifs, mais en dépit de tous les obstacles, elle continue.

Dans le premier degré, l'hostilité fut moins nuancée. M. Piobetta, successeur de M. David à la Direction de l'enseignement de la Seine met fin à l'expérience parisienne le 13 septembre 1954. Brutalement, à quelques jours de la rentrée, les psychologues scolaires étaient affectés à des postes d'instituteurs.

Le motif officiel de cette suppression était la pénurie de maîtres dont commençait à souffrir le premier degré, face à la marée montante des enfants nés après guerre. Il est fort douteux que le retour dans leurs classes des 16 psychologues scolaires parisiens ait sensiblement amélioré la situation à ce point de vue. Ce qui n'est pas douteux, par contre, c'est que l'Education nationale perdait ainsi ce laboratoire de recherche en prise directe avec l'école qu'avait voulu M. David, et qui, on s'en rend compte en 1962, lui fait cruellement défaut.

Certes l'expérience continuait en province, à Grenoble, à Lyon, à Besançon, mais la suppression de l'équipe parisienne, la plus nombreuse, diminuait considérablement son rayonnement.

L'attitude des administrateurs, tant du premier que du second degré, responsables de cette régression, outre qu'elle témoigne d'un manque de générosité envers l'enfance, fut une double erreur, Sur le plan de la recherche, elle privait l'université d'un organisme qui par son implantation dans l'école même remplissait une des conditions nécessaires à l'efficacité dans un tel domaine. Une recherche pédagogique faite en laboratoire ne peut aller bien loin. Elle n'atteint le plus souvent que des aspects accessoires de la pédagogie.

Sur le plan des nécessités nationales de l'orientation scolaire enfin, l'université se montrait d'une totale imprévoyance. Elle négligeait de mettre en place progressivement un service dont l'urgence allait lui apparaitre brusquement, en 1960 seulement, et qu'il lui faudrait alors improviser, au prix des pires confusions, en utilisant les conseillers d'orientation professionnelle formés pour d'autres tâches.

Un succès international

Au moment même où quelques administrateurs s'efforçaient de supprimer en France l'expérience de psychologie scolaire, l'UNESCO réunissait à Hambourg un petit groupe d'experts pour "examiner concrètement quels devraient être les principes, les objectifs et la structure fondamentale des services psychologiques créés à l'intention des écoles". Dix-neuf participants, venus de sept pays européens, éducateurs, médecins scolaires, psychologues, psychiatres, assistants sociaux,, administrateurs, tous directement associés à l'enseignement par leur travail quotidien, procédèrent au recensement et à l'étude des expériences déjà réalisées, en Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, France, Italie, Angleterre, Suède, Suisse et Yougoslavie. Les rapports descriptifs de ces expériences sont reproduits dans l'ouvrage de W.D. Wall : La psychologie au service de l'Ecole.

Il est très intéressant de comparer ces rapports de 1954 avec ceux qui avaient été publiés en 1948, sur le même sujet par la XIème conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le B.I.E. (Les psychologues scolaires, Paris et Genève 1948)

En 1948, la notion de psychologie scolaire est encore très mal définie. Outre qu'elle se différencie mal de l'orientation professionnelle, elle est surtout vouée quand elle existe au dépistage des arriérés ainsi qu'au diagnostic et au traitement des enfants difficiles. Sa participation à l'orientation scolaire de tous les élèves, au contrôle des méthodes et des programmes n'apparait que sporadiquement et à titre tout à fait secondaire. Seule la réponse française est catégorique : elle reprend les termes mêmes du projet Langevin-Wallon qui vient d'être publié. (ibid. p. 67)

En 1954, dans les mêmes pays, les confusions disparaissent, la psychologie scolaire s'est nettement différenciée des autres services de psychologie. Les idées la concernant contenues dans le projet Langevin-Wallon se sont répandues et se sont imposées. Partout en Europe la psychologie scolaire adopte la formule française.

Sur la base de cette documentation, les dix-neuf experts après des échanges animés, et sans qu'aient été éludées "aucune des délicates questions où s'interfèrent les compétences de professions distinctes" (W.D. Wall p. 8) procédèrent à l'élaboration d'un texte qui "représente un bref exposé de la pensée collective du groupe d'étude et non l'opinion de l'un quelconque de ses membres" (ibid. p. 9). Ce texte est très important. Il vise à proposer aux pays dont les systèmes éducatifs sont en pleine progression un certain nombre de principes "de manière à leur épargner quelques unes, tout au moins, des erreurs et des hésitations, qui, dans ce domaine, ont marqué l'évolution de l'enseignement depuis le début du siècle" (ibid. p.7). Lorsqu'on compare les structures, la doctrine, les modalités de l'expérience française avec celles qui sont proposées dans

ce texte, on s'aperçoit que c'est purement et simplement cette expérience française qui est proposée comme modèle à l'attention internationale. Complétant, développant grâce à sept années de pratique les quelques principes exprimés par le projet Langevin-Wallon, ce texte de quarante-cinq pages est une véritable charte internationale de la psychologie scolaire. Ce n'est pas par hasard que les idées françaises se sont ainsi imposées : l'expérience française est la seule qui ait été pensée, au départ, par un homme de l'envergure d'Henri Wallon.

Ce texte a connu depuis 1954 un retentissement considérable. Partout dans le monde des services de psychologie scolaire naissent, qui s'inspirent de ses recommandations. C'est en France auprès des services qui subsistent que les gouvernements étrangers envoient des éducateurs s'initier concrètement au fonctionnement des centres. De Turquie ou d'Argentine, d'Iran ou du Brésil, de Pologne ou du Guatémala, du Portugal ou du Liban, du Chili ou du Viet-Nam, des stagiaires sont venus étudier l'expérience pilote, et sont repartis créer des services à son image.

Psychologie et "explosion scolaire"

C'est cette expérience pilote dont la seule audience internationale prouve assez la réussite, que quelques administrateurs à courte vue se sont efforcés d'éteindre, en France même. Ceci s'est passé pendant toute cette période d'immobilisme où le système scolaire et universitaire français a vécu cramponné aux formes et aux structures du passé, obstinément fermé à l'évolution du monde, aux besoins de l'économie et comme l'a laissé écrire le ministre M. Billières, "aussi mal préparé à recevoir la vague montante de générations particulièrement nombreuses, à faire face aux transformations économiques et sociales du monde moderne que l'était l'armée française de 1939 à se mesurer avec les divisions blindées adverses". (Le problème n° 1, SEVPEN 1957)

Inévitablement le système devait un jour éclater. Le refus de toute réforme depuis la libération avait amené l'Université à son point de rupture. "L'explosion scolaire" une explosion en chaîne, a commencé le 6 janvier 1959 avec le décret Berthoin "portant réforme de l'enseignement public". Dans les nouvelles perspectives ouvertes par la réforme, notamment devant la nécessité d'une aide de la psychologie appliquée au fonctionnement du cycle d'observation, les nouveaux administrateurs se sont intéressés à la psychologie scolaire.

Pour la première fois, un texte officiel, un arrêté ministériel le 2 juin 1960, fait mention du psychologue scolaire, ce personnage jusqu'ici tellement officieux, tellement clandestin, tellement ignoré de l'administration que le rédacteur du décret semble avoir douté de son existence. Dans l'article 25 qui fixe la composition du conseil départemental d'orientation, il a introduit in fine "un psychologue scolaire s'il en existe".

M. Paye, alors directeur de l'organisation et des programmes crée en 1960 une commission chargée de définir une fois de plus la psychologie scolaire et de mettre au point un projet de statut. Il s'intéresse vivement aux travaux de cette commission qu'il tient à présider personnellement.

M. Lebettre, Directeur des enseignements élémentaires et complémentaires, puis directeur du personnel, décide officiellement en 1960, le recrutement et la formation de nouveaux psychologues scolaires. Cinquante instituteurs sont détachés par leurs académies, pour deux ans, afin de recevoir, dans les instituts de psychologie, la formation de psychologues scolaires. En octobre 1961, c'est une nouvelle promotion de cent instituteurs qui entreprend la formation.

En janvier 1962, présidées par M. Lebettre, dans la grande salle de l'UNESCO, en présence de nombreux inspecteurs généraux, de tous les inspecteurs d'Académie, de professeurs de facultés, des respon-

sables de l'hygiène scolaire, de pédagogues de tous ordres, deux "journées ont permis à la psychologie scolaire de réaffirmer sa vitalité.

L'exposé des recherches récentes, le rappel des perspectives riches et originales de la psychologie scolaire ont vivement intéressé les participants. Onze ans après Grenoble, est-ce le vrai départ ? Les textes en gestation dans les bureaux ministériels sauront-ils officialiser la psychologie scolaire en respectant son originalité ?

Le danger qui la menace, c'est l'urgence des écrasantes tâches de pure orientation qui se posent aujourd'hui. Ces tâches exigeraient des milliers d'orienteurs. La tentation est forte pour les responsables de l'organisation scolaire d'y consacrer, groupés en un seul organisme, tous ceux qui, psychologues scolaires, conseillers psychologues du BUS, conseillers d'orientation professionnelle, sont capables de faire de l'orientation. Numériquement noyée dans un service d'orientation scolaire et professionnelle, dont les perspectives seraient beaucoup plus étroitement limitées, la psychologie scolaire y perdrait son originalité et ce qui fait la richesse de son action, sans grand profit pour personne.

Ce serait là, en fait, une autre façon, plus habile de la supprimer. Ce serait une grave erreur et un grand dommage pour l'enfance. Comme l'a montré ce long exposé historique, la psychologie scolaire est inscrite dans l'évolution des idées, des techniques, des institutions. Tôt ou tard, elle s'imposera en France, comme elle s'impose partout ailleurs.

La France va-t-elle s'engager dans des solutions de confusion, dans des solutions rétrogrades ? Restera-t-elle fidèle aux idées généreuses que là encore elle a données au monde ?

oOo

CHAPITRE II

LA DOCTRINE

L'exposé historique nous a fait assister non seulement à la genèse d'une expérience, mais aussi à la genèse de sa doctrine. L'essentiel, les grands principes, sont contenus dans les trente lignes que le projet Langevin-Wallon consacre à la psychologie scolaire. Quelques conférences, quelques articles d'H. Wallon éclairant, développant ces quelques grands principes, constituent ce riche capital d'idées que l'équipe de psychologues n'a eu qu'à mettre en oeuvre pour assurer la réussite de la psychologie scolaire.

Les collaborateurs directs d'Henri Wallon, René Zazzo, et Hélène Gratiot-Alphandéry, directeurs du laboratoire de psycho-biologie de l'enfant, chargés de la formation, de l'encadrement et du contrôle technique de l'équipe parisienne, ont largement contribué à assurer le passage de la doctrine à l'application pratique. Les communications de R. Zazzo dans les différents congrès sont aussi des textes dont le contenu doctrinal reste de première importance. On trouvera les références de tous ces textes dans la bibliographie.

Le travail en commun, les assemblées générales, les congrès, un bulletin périodique, les numéros spéciaux de la revue "Enfance", et surtout le travail quotidien dans les centres d'écoles ou de lycées ont ensuite contribué à donner vie à cette doctrine dont la fécondité n'a cessé de s'affirmer.

C'est incontestablement cette doctrine solide, cohérente lucide, qui a fait le succès pratique de l'expérience et qui lui a ouvert le crédit international que nous savons.

C'est cette doctrine qui assure sa supériorité sur quelques expériences et institutions psychologiques voisines, qui pour n'avoir pas eu, au départ, de bases doctrinales suffisantes, continuent à se chercher, empiriquement, et sont vouées finalement à une semi-inefficacité.

La psychologie scolaire est une différenciation de la fonction enseignante.

La première idée, la plus importante peut-être, et qui distingue irréductiblement la psychologie scolaire de toutes les autres formes voisines de la psychologie appliquée, c'est sa définition comme partie intégrante de la fonction enseignante dont elle n'est qu'une différenciation. La psychologie scolaire n'est pas un recours de l'école à une psychologie appliquée extérieure à elle, elle est utilisation par l'école elle-même, à des fins strictement éducatives, grâce à la spécialisation d'une partie des enseignants, des ressources de la psychologie appliquée.

L'importance de la connaissance de l'enfant à qui on enseigne est certes antérieure à Rousseau, car elle est, tout au moins implicitement, présente dans toute action pédagogique. Il n'en reste pas moins que depuis Rousseau, grâce à Rousseau peut être, sa nécessité s'est de plus en plus fortement imposée aux éducateurs.

C'est un des traits les plus marquants de la pédagogie moderne que cette préoccupation croissante, chez les éducateurs, de la connaissance des particularités individuelles des personnalités d'enfants qui leur sont confiés. L'expérience des classe nouvelles, puis des classes pilotes a montré que tout naturellement le professeur adopte et diversifie son enseignement lorsqu'il connait bien chacune des individualités qui composent la classe. Elle a montré aussi qu'il y avait là un important facteur d'amélioration du rendement pédagogique. Une circulaire ministérielle du 25 octobre 1952 a tenté d'étendre la pratique de l'observation, de la constitution d'un "dossier scolaire" d'observation pour tous les élèves de 6ème et 5ème. Ces deux classes sont devenues, dans l'actuelle réforme, le "cycle d'observation" dont le seul titre indique que l'observation y est devenue préoccupation majeure.

Mais l'obstacle essentiel à cette tâche nécessaire, c'est le temps. Il n'est pas rare que les effectifs de nos classes atteignent ou dépassent quarante. Il n'est pas rare qu'un professeur de lycée voie défiler dans sa classe chaque semaine plus de deux cents élèves. L'approfondissement de la tâche d'observation est souvent, dans de telles conditions, difficiles . Le projet Langevin-Wallon le disait déjà : "les fonctions d'enseignement sont trop absorbantes pour laisser aux maîtres le loisir d'étudier et d'appliquer les méthodes d'investigation qui permettent de déterminer éventuellement pour chaque enfant les causes intellectuelles caractérielles ou sociales de son comportement scolaire. " (La réforme de l'enseignement p. 16)

D'autre part, la "connaissance de l'enfant", aujourd'hui, en ce milieu de XXème siècle n'a plus le même sens ni le même contenu que ceux qu'elle pouvait avoir aux environs de 1900. Certes, l'observation directe, par le professeur, au gré, des activités scolaires quotidiennes, garde toute sa valeur, et elle est irremplaçable. Mais dans les perspec-

tives nouvelles de l'école, en raison des progrès de la psychotechnique, cette connaissance exige aujourd'hui la mise en oeuvre de techniques qui exigent une formation de spécialiste et que le professeur n'a ni le temps, ni les moyens d'employer.

La solution du professeur-psychologue

Une des solutions qui ont été préconnisées, pour résoudre ces difficultés est celle du "maitre-psychologue". Lucien Lefèvre dans son livre : Le professeur psychologue, paru en 1949 a décrit la très belle expérience d'une année de classe nouvelle menée par un maitre qui était à la fois un excellent professeur et un psychologue rompu à l'emploi des techniques propres à l'observation psychologique de l'enfant. Ce livre avait beaucoup séduit les administrateurs, et il fut envisagé un moment de rétablir le professeur principal, de lui donner une formation psychologique et de lui confier cette tâche d'observation approfondie. Ce ne fut naturellement que velléité, mais l'idée n'en est pas complètement disparue. Jean Chateau, professeur de psychologie et de pédagogie à la Faculté de Bordeaux, la reprend dans un article de l'Education nationale (n°14, 21 avril 1960 intitulé L'orientation scolaire et les maîtres psychologues). Il écrit : "Il nous semblerait excellent que les maitres qui, selon la réforme, devront diriger le conseil d'orientation, soient à mi-temps des enseignants et à mi-temps des psychopédagogues".

Bien que séduisante à première vue, cette formule se heurte à plusieurs graves objections. Il paraît d'abord quelque peu utopique d'espérer donner à la totalité des maîtres du premier et du second degré ou même seulement à un maître par équipe, dans le second degré, une formation psychologique équivalente à celle des praticiens. La formation qui serait dispensée risquerait de n'être qu'une initiation tout à fait insuffisante. Ou bien elle durerait ce que dure celle d'un psychologue scolaire,

au moins deux ans. Il est plus économique de former des psychologues scolaires, un par école, un par lycée susceptibles de venir en aide à l'ensemble des maîtres de ces établissements.

Mais l'objection la plus grave à la formule du mi-temps psycho-pédagogique, c'est que l'attitude du maitre est et doit être fondamentale-ment différente de celle du psychologue. Il n'est pas possible que le même personnage joue les deux rôles, ni simultanément, ni successivement, vis à vis des mêmes élèves, et même vis à vis d'élèves différents. Il existe toujours dans la relation pédagogique, fût-elle la plus libérale, des rapports d'autorité et de soumission, des attitudes de coercition et de dépendance qui sont incompatibles avec l'atmosphère de neutralité bienveillante dans laquelle doit se dérouler l'examen psychologique. La personnalité du maître est engagée dans la relation éducative, celle du psychologue l'est beaucoup moins, et elle l'est très différemment. Pris dans cette relation éducative l'élève livrera infiniment moins de lui-même que dans cette relation nou-velle qui s'établit avec le psychologue. L'expérience le démontre chaque jour : c'est au psychologue et non pas au maître que les enfants vont se confier. Mieux, quand un maître veut devenir psychologue scolaire, il lui faut d'abord se déconditionner, se départir de son attitude de pédagogue, et ce n'est pas là la partie la moins importante de sa formation nouvelle. Il y faut bien deux ans. Psychologiquement, le cumul des fonctions serait une erreur.

La solution qui a été adoptée, c'est celle d'une franche différen-ciation. Des maîtres ayant enseigné au moins pendant cinq ans, volontaires pour cette fonction nouvelle, reçoivent une formation complète, théorique et pratique, de spécialistes, pendant au moins deux ans. Le cumul qui, lui, est nécessaire est celui des deux formations. Revenus à l'école, au lycée, les psychologues scolaires sont totalement déchargés d'enseignement et deviennent les collaborateurs de leurs collègues enseignants dans cette tâche d'observation de l'enfant.

Cette connaissance de l'enfant, de tous les enfants, qui viendra enrichir, approfondir, expliciter sans jamais la supplanter ni la dévaloriser, la connaissance directe des maîtres a pour fin essentielle une meilleure individualisation de l'enseignement, donc une meilleure efficacité pédagogique. Elle enveloppe beaucoup de prophylaxie mentale, elle débouche sur l'orientation scolaire, elle n'empiète cependant ni sur le domaine du pédagogue, ni sur celui du médecin, ni sur celui de l'orienteur professionnel.

Le psychologue scolaire doit être un enseignant

Le corollaire de cette définition de la psychologie scolaire comme différenciation de la fonction enseignante, c'est que le psychologue scolaire doit avoir été d'abord un enseignant. Le rapport de l'UNESCO inclut, lui aussi, cinq ans de pratique pédagogique dans les conditions requises pour devenir psychologue scolaire.

Cette clause semblait d'une évidence telle qu'elle ne dût jamais être remise en question. Or, en raison de l'urgence des tâches psychologiques qui s'imposent à l'Université, en raison de la pénurie du personnel enseignant, en raison aussi de la pression qu'exercent sur l'administration de nombreux psychologues non pédagogues attirés par la psychologie scolaire, c'est précisément la condition qui est le plus fortement remise en question.

Or, cette condition est essentielle, à plus d'un titre, pour que ce recours de l'école à la psychologie, ait sa pleine efficacité.

Pour assumer pleinement la tâche délicate qui consiste à aider l'enfant ou l'adolescent à s'adapter aux modalités les plus variées de la vie scolaire, il est nécessaire de la connaître de l'intérieur, et il n'est

qu'une longue pratique de la pédagogie qui permette de savoir ce qui est obstacle et comment l'obstacle peut être surmonté. La réalité scolaire et pédagogique est infiniment plus complexe que les activités professionnelles qui sont généralement le champ d'action des psychotechniciens, et l'exigence de cinq années de pratique pédagogique n'est pas excessive pour la bien connaître.

Une confusion grave s'est introduite dans l'esprit de certains administrateurs qui ont accepté l'idée que tout psychologue, tout conseiller d'orientation professionnelle, tout licencié de psychologie frais émoulu de la Sorbonne pouvait faire un psychologue scolaire. Cette confusion procède d'une conception restrictive du rôle du psychologue scolaire en qui on ne voit qu'un orienteur, et d'une assimilation simpliste de l'orientation scolaire à l'orientation professionnelle. Son efficacité, le psychologue scolaire ne la doit pas seulement à sa formation de psychologue, il la doit à sa double formation de pédagogue et de psychologue, la seconde fournissans seulement un appoint théorique et technique à la première qui est l'essentielle.

J.P. Lenoir, psychologue scolaire des lycées de Bordeaux écrit à ce sujet dans un article inédit : "Il y a des choses que seul le maître songe à demander et que lui seul sait interpréter. Et il ne le tire point de ce qu'il a appris à la faculté, mais de ce qu'il a vu en corrigeant, pendant des années, ses devoirs ou ses cahiers, en prenant la physionomie de sa classe, au début de l'année, avec ses nouveaux et ses redoublants, en rendant ses compositions, en rédigeant ses bulletins, en recevant les parents, en se promenant dans la cour ou dans les couloirs, en poussant certaines portes et même en réfléchissant sur certains de ses échecs. Il y a là une condition indispensable de compréhension".

Pour découvrir les causes des difficultés en latin d'un élève de 5ème, pour aider utilement un élève de 3ème, à dominer ses insuffisances

en mathématiques, même pour élucider toute la genèse d'une dysorthographie, il faut être pédagogue avant d'être psychotechnicien. Pour orienter un élève vers la section A' plutôt que vers C, vers mathématiques élémentaires plutôt que vers sciences expérimentales, vers mathématiques supérieures plutôt que vers ENSI A, sans risquer de le conduire dans des impasses, il faut être psychologue certes, mais il faut surtout bien connaître la réalité pédagogique dans laquelle on va le plonger.

Pour procéder aux recherches sur les programmes, les méthodes, la psychopédagogie des différentes disciplines, il faut, de toute évidence avoir été aux prises soi-même avec la difficulté d'enseigner.

Enfin, parce que l'orientation scolaire, comme nous le verrons, ne peut se résoudre par quelques examens psychotechniques épisodiques, parce qu'elle doit être continue, parce qu'elle doit être, comme l'indique mieux le terme anglo-saxon une "guidance", donc dans une certaine mesure une tutelle, elle fait étroitement partie de la tâche pédagogique. Elle en est inséparable et ne peut être confiée qu'à un éducateur. L'école ne peut pas sans risque grave s'en laisser déposséder.

La place du psychologue scolaire est à l'école et non dans un centre

Pédagogue par son recrutement, le psychologue scolaire l'est aussi par le lieu de son travail et par son statut administratif.

Son lieu de travail ne peut être que l'école. Le psychologue scolaire n'est pas et ne peut pas être le psychologue qui vient de l'extérieur, de quelque laboratoire ou de quelque centre de psychotechniciens procéder à des examens collectifs. Toute son activité doit se dérouler dans l'école. Son point d'attache, son bureau, doit être à l'intérieur de l'école, aussi accessible que possible à tous ceux qui, à un titre quelconque, ont à l'école

leur activité ou ont à collaborer avec elle.

Là encore, pour des raisons étroitement économiques, des administrateurs prêtent une oreille intéressée à certains organismes rivaux de la psychologie scolaire qui préconisent la "psychologie de centres", extérieurs aux écoles, groupant quelques psychotechniciens qui de là, "rayonnent" vers plusieurs établissements. On entend même parfois justifier ce système par un souci d'indépendance du psychologue par rapport à l'école. Les parents s'exprimeraient plus librement, dit-on,devant un psychologue dont ils savent qu'il n'a pas partie liée avec l'école, et ils seraient plus perméables à ses conseils. C'est prêter aux parents une curieuse attitude de méfiance envers l'école, et c'est là, au vrai, un argument de mauvaise guerre. Les parents qui ont fait assez confiance à telle école pour lui confier leur enfant lui sont particulièrement reconnaissants lorsque par surcroît elle leur ouvre cette porte du bureau du psychologue scolaire, où il leur sera possible de venir exposer toutes leurs difficultés éducatives, en toute confiance, recevoir des informations et des conseils de quelqu'un dont ils savent qu'il est un pédagogue associé à tous les rouages de la maison, exprimer enfin leur avis, leur opinion, leurs suggestions dont ils savent aussi qu'elles se répercuteront sur l'action éducative.

Par ces possibilité de contact qu'elle offre, l'école gagne en prestige auprès de ses usagers, c'est incontestable. Les parents qui ont des enfants dans deux établissements, l'un avec et l'autre sans psychologue scolaire l'expriment souvent, spontanément. Mais son propre prestige aux yeux des usagers, donc ses possibilités d'action, le psychologue scolaire ne les doit pas au fait qu'il est un psychotechnicien, il les doit au fait qu'il est un des membres permanents à part entière, de cette équipe enseignante à laquelle est confié l'enfant.

Pour que le psychologue scolaire puisse jouer ce rôle de trait d'union entre la famille et l'école, rôle qui un incomparable facteur d'hu-

manisation des rapports mis en jeu dans l'oeuvre éducative, il est nécessaire qu'il appartienne à l'école. Bien plus, pour que ce rôle soit efficace, il importe que le psychologue soit intégré à tous les rouages de l'école. Il faut qu'il participe aux conseils de classes, aux réunions de professeurs, qu'il soit en rapport quotidien avec les maîtres, bien sûr, mais aussi avec le médecin et l'assistante d'hygiène scolaire, voire avec les aumôniers des divers cultes. Pour assumer cette coordination des observations et des efforts de tous, il est bien évident que le psychologue ne peut pas se contenter de venir à l'école de temps en temps.

Il faut encore que les élèves eux-mêmes puissent le trouver quand ils ont besoin de lui. A l'heure de la récréation, de la sortie, il faut que son bureau, très accessible, soit accueillant à toutes les difficultés, à toutes les détresses. Il est des interventions qui ne peuvent être remises au lendemain, des sauvetages qui ne se font pas sur rendez-vous.

Vis-à-vis des maîtres enfin, et aussi des chefs d'établissement, justement pointilleux à l'égard de tout empiètement sur leur prérogatives, le fait d'être un collègue, d'appartenir au même corps crée ce préjugé favorable qui permet la sympathie, l'action concertée et souvent la complicité. Un professeur n'acceptera de modifier son comportement pédagogique vis-à-vis d'un élève, de se montrer plus exigeant, ou plus indulgent, d'entrer dans le jeu qu'on lui propose, que si ces indication lui sont données, avec beaucoup de patience et de tact, par quelqu'un qu'il sait être aussi un pédagogue. La seule qualité de psychotechnicien n'ouvre pas ici grand crédit.

Problèmes scolaires, solution scolaires.

Le psychologue scolaire appartient encore et enfin à l'école par la nature des problèmes qu'il étudie et des solutions qu'il recherche..

Nous l'avons dit déjà, le psychologue scolaire n'a pas de problème qui lui soit propre. Son activité quotidienne, les problèmes pratiques qu'il a à résoudre, les thèmes de ses recherches, lui sont proposés par l'école. Il a fallu le répéter souvent, au début de l'expérience, pour dissiper les malentendus et les confusions qu'avait fait naitre la participation du laboratoire de psychobiologie de l'enfant à la formation et au contrôle technique de la psychologie scolaire. L'expérience en a fait la preuve. La psychologie scolaire n'est pas le prolongement du laboratoires dans l'école. Les problèmes qu'elle étudie ne sont pas des problèmes dont l'initiative appartient au laboratoire. Le mouvement est inverse. Ce sont les problèmes posés par l'école que le psychologue scolaire apporte au laboratoire. Le laboratoire lui offre ses locaux, nécessaires au travail en équipe, ses techniques, ses moyens d'élaboration et surtout les conseils d'éminents psychologues de l'enfance rompus à la discipline rigoureuse de la recherche scientifique. C'est tout. L'école a, en fait, assez de problèmes à lui proposer pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en rechercher ailleurs.

Le psychologue scolaire n'est pas non plus le représentant dans l'école du service d'orientation professionnelle. L'orientation à laquelle il collabore est l'orientation scolaire, à l'intérieur de l'établissement, en fonction des sections et des options qui sont offertes, ou vers d'autres écoles quand un changement d'établissement se révèle nécessaire. Jamais il n'oriente vers la profession. Les problèmes qu'il résout sur ce plan sont encore des problèmes scolaires, des problèmes qui font partie de la tâche éducative.

Il ne représente pas non plus l'entrée à l'école de préoccupations thérapeutiques. Il n'est pas un psychothérapeute. S'il est bien placé pour déceler parfois des troubles affectifs qui exigent l'intervention du thérapeute, il ne se livre pas lui-même à une activité thérapeutique. Il oriente seulement les parents vers une telle intervention. Mais, par contre, l'école

a un grand rôle à jouer dans l'aducation de la personnalité totale de l'enfant, y compris dans l'éducation de son affectivité. C'est à cette action que le psychologue scolaire cherche à donner son maximum d'efficacité. Il découvre dans les classes bon nombre d'enfants dont la personnalité n'a pas trouvé dans la vie familiale ou sociale les conditions optima de son épanouissement. L'école, en tant que milieu social, est pour ces personnalités l'occasion privilégiée de parvenir à l'équilibre. Encore faut-il qu'elle s'emploie judicieusement à la saine socialisation des besoins, des désirs, des émotions, des sentiments auxquels les circonstances de la vie ou un comportement familial défectueux n'ont pas donné un épanouissement harmonieux. C'est une des grandes tâches du psychologue scolaire que d'aider l'école à en découvrir les moyens. Il lui faut aider le maitre à trouver l'attitude qui convient, bienveillante, stimulante, ou exigeante suivant les cas. Ici il faut obtenir que de modestes efforts de dépassement soient sanctionnés de compliments, là, qu'un blâme ne vienne pas compromettre malencontreusement un relèvement qui s'amorce. Ailleurs, ce sont des responsabilités qui peuvent être confiées, ou un encadrement trouvé dans un des clubs de l'école, dans sa troupe théâtrale ou son association sportive.

Tout cela n'est pas de la thérapeutique. C'est à coup sûr de la prophylaxie, mais c'est surtout encore de l'éducation. C'est à l'aide de moyens scolaires, des puissants moyens dont dispose l'école pour former les personnalités, en les diversifiant, en les individualisant, que le psychologue scolaire fait oeuvre d'hygiène mentale. Par là non plus, il ne se sépare pas de l'école.

De la conception psychiatrique à la conception pédagogique

C'était une des dispositions les plus originale de l'expérience française que d'étendre son champ d'application à toute l'enfance. C'était

aussi la disposition la plus difficile à faire accepter par les pédagogues.

Le psychologue spécialiste des enfants problèmes, le psychologue chargé du dépistage des débiles sont facilement acceptés. C'est là que la psychologie appliquée a trouvé d'abord son point d'insertion. C'est cette image qu'a fixée l'oeuvre prestigieuse de Binet. Le psychologue qui vient décharger la classe du poids des débiles pour les confier à des classes de perfectionnement est bien accueilli. On sait que le psychologue rend service aux débiles en les orientant vers des classes spéciales, on admet même que, ce faisant, il rend service au reste de la classe qui pourra ainsi désormais cheminer d'un pas plus allègre. Jusqu'en 1948, c'était là le rôle qui lui était couramment assigné, comme en témoignent 27 réponses sur 30 dans l'enquête internationale du B.I.E. (Les psychologues scolaires. B.I.E. 1948). Jusque là, l'enfant normal est exclusivement du ressort du pédagogue. Une boutade américaine qui se voulait significative de la richesse de l'équipement du pays en services de psychologie de cet ordre définissait précisément l'enfant normal comme celui qui n'a jamais eu affaire au psychologue.

Et voilà que Wallon propose de mettre la psychologie au service de toute l'enfance, de chaque enfant en particulier, de substituer à la conception "psychiatrique" de la psychologie scolaire une conception "pédagogique". Comme l'école qui s'adresse à tous, la psychologie scolaire doit désormais s'intéresser à tous.

C'est que la philosophie même de l'éducation a changé. L'importance des différences individuelles y occupe une place grandissante, comme le souci d'utiliser une meilleure connaissance des besoins et des rythmes de croissance de l'enfance. La variété de plus en plus grande des activités humaines exige que soient détectés et cultivés les capacités, les aptitudes, les goûts, les intérêts qui font les différences individuelles. La sélection des meilleurs doit, dans un monde de plus en plus complexe, s'accompagner

de la promotion de tous, et il faut trouver les moyens de permettre à chacun de participer au maximum à cette promotion.

Pour toutes ces raisons, l'idée de Wallon s'est finalement imposée aux éducateurs, et elle s'est imposée très vite. Le rapport de l'UNESCO de 1954 la considère déjà comme allant de soi.

Il n'en reste pas moins que sur le plan de l'organisation pratique du travail, elle a exigé une recherche d'équilibre entre le travail collectif, sur des classes entières, nécessaire pour que le psychologue scolaire puisse remplir sa tâche d'observation et poursuivre ses recherches, et d'autre part les solutions à trouver aux problèmes individuels.

Nous verrons plus loin comment le problème a été résolu. Disons tout de suite que le principe qui fixe l'ordre d'urgence des tâches est que "la fonction essentielle du psychologue à l'école est de trouver solution à des problèmes individuels." (Zazzo. La psychologie scolaire en 1952. p. 388.). "Les cas individuels n'attendent pas et, comme de toute façon la science n'est jamais achevée et la pédagogie jamais parfaite, des solutions individuelles doivent être trouvées avant que les problèmes soient complètement résolus sur un plan général. L'enfant particulier a priorité dans l'ordre d'urgence comme dans l'ordre des fins." (ibid.).

La promotion de tous.

Se plaçant dès l'origine dans cette perspective de promotion de tous qui est la grande idée, l'idée nécessaire de la réforme de l'enseignement, la psychologie scolaire a délibérément banni le concept de sélection. Wallon l'a dit et redit : "A la sélection le psychologue scolaire doit tendre à substituer le développement aussi poussé que possible en chacun de l'instruction et de la culture". (Pourquoi des psychologues scolaires ? p. 375).

..... son but n'est pas de servir à une sélection qui refuserait

à certains enfants, et même au plus grand nombre, les possibilités de culture qui doivent être mises à la portée de tous." (ibid. p. 374).

Cette insistance témoigne qu'il y avait là un danger, inhérent à l'usage qui avait été le plus couramment fait jusque là de la psychotechnique. La psychotechnique a une vocation ambiguë. Moyen de connaissance de l'individu, elle peut être mise au service exclusif de l'individu, contribuer à sa guérison, à son éducation, à son orientation. Mise au service d'intérêts plus étroitement sociaux, elle peut être aussi moyen de sélection, donc dans une certaine mesure, d'élimination des moins doués. C'est l'usage le plus courant, en psychologie industrielle, militaire, et si on y regarde d'un peu près, dans de nombreux aspects des tâches de "l'orientation" professionnelle.

C'est dans la première perspective que la psychologie scolaire devait se situer, mais pour s'y maintenir, dans la pratique quotidienne, il lui faut une constante vigilance. Une psychologie à l'école qui se bornerait à un simple constat, qu'il soit mesure de Q.I. ou profil factoriel, se situerait déjà, involontairement peut-être, dans une perspective d'élimination, ou pour le moins de démission pédagogique. Il ne faut pas que les tests apportent la caution de la science aux inégalités devant l'école. "Elle n'a pas à confirmer comme des faits inéluctables les répercussions sur les écoliers des inégalités sociales, des difficultés de la vie. Il ne lui appartient pas de calibrer les intelligences en établissant des normes statistiques, qui ne font trop souvent qu'enregistrer des situations que leur simple constatation fait alors tenir pour définitivement établies, nécessaires et inévitables." (ibid.).

Ces procès verbaux qui se bornent à mettre en évidence, chiffrée ou graphique, l'insuffisance des moyens intellectuels, sont non seulement inutiles au pédagogue, mais dangereux parce qu'ils découragent d'avance ses efforts éducatifs. Ils sont toujours faux aussi, dans une certaine mesure,

car: ils présentent comme un donné statique, définitivement fixé, ce qui est en fait un dynamisme en pleine évolution.

Pour ne pas être un obstacle à la promotion de l'enfant, il est nécessaire que la psychologie à l'école soit animée par une philosophie optimiste, beaucoup plus proche de celle de l'école que de celle de la psychotechnique.

Elle rejette d'abord la notion d'aptitude, comme donnée constitutionnelle, indépendante de toute condition historique ou sociale. Elle considère que les "aptitudes" d'un enfant, à un moment donné, sont largement dépendantes de son histoire, et que leur avenir dépend largement aussi des chances qui leur seront offertes. Rien n'est fatalement déterminé. Une marge de plasticité laisse toujours place à l'oeuvre éducative.

Pour aider l'enfant, il convient d'abord que le constat ne porte pas seulement sur les insuffisances, mais aussi sur les richesses. Il y a toujours des éléments positifs à dégager, à signaler au pédagogue, à souligner, parce qu'ils revalorisent l'enfant, et parce qu'ils indiquent au maître les assises solides sur lesquelles il est possible de construire.

Il faut aller ensuite au secours de l'enfant, en débordant le constat, pour établir les causes des insuffisances, physiologiques, familiales, caractérielles, et pour trouver les meilleures conditions qui permettront de les combler. L'analyse des insuffisances elle-même ne doit pas se situer dans une perspective de condamnation, mais dans celle d'un inventaire des obstacles à surmonter, des difficultés à vaincre, et se prolonger en une recherche, avec le maître, des moyens pédagogiques appropriés.

La recherche de l'égalité de tous devant l'école, centrée surtout sur l'aide financière aux enfants de familles pécuniairement défavorisées, sur la dispersion géographique des établissements scolaires dans les

zones rurales démunies, doit s'enrichir de l'exigence d'une aide psychologique aux enfants qui éprouvent des difficultés à profiter pleinement de l'école.

Cette notion doit venir s'inclure dans la volonté de promotion de tous qui anime aujourd'hui l'université. De même qu'aucune intelligence ne doit rester en friche pour des raisons financières, ou parce que l'école est trop loin, aucune intelligence ne doit rester en friche en raison d'obstacles psychologiques alors qu'il est possible de les lever. La promotion de tous appelle la psychologie scolaire.

De l'observation continue à l'orientation continue.

Le dernier principe de la psychologie scolaire, et qui n'est pas le moindre, c'est que l'observation continue doit fonder une orientation continue.

Le concept d'orientation scolaire est aujourd'hui à l'honneur, mais on s'interroge en général assez peu sur son contenu. L'idée s'accrédite, fondée sur une excessive confiance en la psychotechnique, que l'application d'une batterie de tests collectifs aux différents paliers de la scolarité suffit à résoudre le problème.

C'est par un véritable abus de langage que cette conception, héritée de la psychologie industrielle, se pare du titre d'orientation. Il s'agit en fait d'une nouvelle forme de sélection, fondée sur une très hypothétique théorie des "aptitudes", théorie que la pratique pédagogique se charge d'ailleurs, chaque jour, d'infirmer.

La véritable orientation scolaire est tout autre. Elle se fonde sur une observation continue, où les tests ont leur place, modeste, sur une mise en commun continue, au sein de l'équipe enseignante, de toutes

les informations et observations qui, tout au long de sa scolarité, concernent l'enfant. Elle est aussi recherche en commun, par l'équipe enseignante, des moyens et des voies qui aideront l'enfant à s'adapter à la vie scolaire, à révéler toutes ses virtualités, à se dépasser, à franchir plus facilement les obstacles qui jalonnent sa route.

Loin d'être jamais une sélection, elle est comme l'écrit Wallon (Enfance. N° 1. Janvier-Février 1960. Préface) "La recherche chez les enfants diversement handicapés par leur milieu familial ou social, par leur émotivité, ou leur caractère, des possibilités d'adaptation aux différentes matières scolaires qui ne seraient pas immédiatement apparentes. L'orientation scolaire est une éducation, ou une rééducation, elle ne peut être confiée qu'à des éducateurs".

L'orientation scolaire ainsi conçue est, en effet, intimement liée à la vie pédagogique quotidienne, au point d'en être inséparable. Elle est permanente. Elle ne saurait ni commencer ni s'arrêter avec le cycle d'observation, ni se localiser à certains paliers, ni se satisfaire de vastes opérations psychotechniques collectives. Elle doit commencer à l'école maternelle et accompagner l'enfant tout au long de sa scolarité. Elle exige la présence continue, dans l'école, d'un pédagogue spécialisé, formé moins aux techniques de calibrage des intelligences qu'à celles de l'observation de l'intelligence de l'enfant aux prises avec les difficultés des différentes disciplines, qui soit, en y revient toujours plus un pédagogue qu'un psychotechnicien.

Une autre exigence, que réaffirme d'ailleurs avec vigueur le rapport de l'UNESCO, est celle d'une distinction nette entre les services de psychologie scolaire et les services d'orientation professionnelle. Que les deux services puissent et doivent collaborer, c'est l'évidence même, mais la confusion de leurs tâches peut être lourde de conséquences pour l'école. C'est encore Wallon qui nous en avertit : "Faut-il admettre une parité

de rôle pour l'orienteur et le psychologue scolaire, de telle sorte que l'un pourrait suppléer l'autre quand celui-ci ferait défaut ? Je ne crois pas. Je crois au contraire que la confusion ne serait pas sans inconvénient pour la structure et pour les buts de l'enseignement.... En face de l'enfant à l'école, l'orienteur ne restera-t-il pas dominé par les classements qui sont ceux de la profession et de l'apprentissage ? (Wallon. Préface à : Léon. Psychopédagogie de l'orientation professionnelle. Paris. P.U.F. 1957)

Ce danger, d'une substitution aux perspectives culturelles traditionnelles de notre enseignement, de perspectives nouvelles qui la transformeraient insensiblement en un enseignement pré-professionnel, de nombreux maîtres en sont conscients. L'idéal traditionnel de culture désintéressée auquel reste attachée notre université recule aujourd'hui de plus en plus devant un pragmatisme à courtes vues qui, par exemple, écarte de nos lycées, de nos sections classiques, de nos classes de philosophie, des élèves qui, de toute évidence, pouvaient trouver là leur meilleur épanouissement.

L'école offre des options à perspectives culturelles, pour que les diverses formes d'intelligence et de personnalité puissent y trouver le terrain qui leur convient le mieux. Mais, de plus en plus, et dès le cours moyen, c'est un étroit calcul des chances professionnelles, fort peu soucieux de ces diversités qui préside à leur choix. Et ceci n'est pas de très bonne hygiène mentale.

Si l'école veut échapper à cette pression du professionnel qui déjà infléchit ses structures, il faut qu'elle assume elle-même l'orientation scolaire. Il faut qu'elle y consacre de bons instituteurs qui, devenus psychologues scolaires, sauront respecter ce qui n'est pas seulement une tradition, mais une vocation, essentielle à la sauvegarde de notre culture comme à la santé mentale et à l'épanouissement des individus, en guidant

chaque enfant, chaque adolescent, dans les voies où il pourra développer le maximum de ses virtualités, réaliser le mieux ses aspirations profondes devenir, un homme, libéré à l'avance des étroites limitations du technicien.

La doctrine de la psychologie scolaire, dans tous ses aspects est une doctrine d'hygiène mentale.

CHAPITRE III

LA PRATIQUE QUOTIDIENNE

C'est sur ces bases doctrinales solides que se fonde la pratique quotidienne. Nous prendrons pour la décrire le cas d'un centre de lycée, parce que c'est peut-être là que les divers aspects de la tâche peuvent se manifester le plus complètement.

Le psychologue scolaire et l'observation.

Quel est l'apport propre du psychologue scolaire à l'effort de connaissance de l'enfant dont nous avons vu qu'elle était un souci croissant des pédagogues ?

Tout d'abord, un approfondissement, une recherche systématique des éléments de connaissance de l'enfant auprès des personnes qui le connaissent le mieux : ses parents et ses maîtres antérieurs. L'enfant a un passé, une histoire. Déjà, il a été marqué par des évènements plus ou moins graves. Il a une famille dont la structure, les occupations, le mode de vie, ont déjà étroitement déterminé sa personnalité. Il a une histoire physiologique et intellectuelle dont va dépendre très directement

sa scolarité au lycée. Il a un passé scolaire avec des succès, des difficultés, des lacunes, des classes redoublées, des classes sautées. Tout cela n'est pas indifférent aux professeurs qui le prennent en charge, et ils ont besoin de le savoir très vite.

A cet effet, des questionnaires sont envoyés, l'un à l'instituteur ou au chef d'établissement de l'année précédente, l'autre à la famille.

Les instituteurs,dans leur immense majorité, collaborent avec beaucoup de bonne volonté et d'efficacité à cette liaison, conscients plus que quiconque de l'importance de la continuité à assurer entre les enseignements du premier et du second degré. Quant aux familles, elles sont unanimes à fournir, guidées par le canevas du questionnaire, une mine de renseignements sur le comportement de l'enfant à la maison, l'occupation de ses loisirs, son attitude devant le travail, les difficultés qu'il rencontre. Aucune famille n'a jamais manifesté, devant ces questionnaires la moindre impression d'indiscrétion. Toutes sont, au contraire, gagnées par l'intérêt humain des préoccupations qu'ils expriment. C'est qu'au delà de la collecte des "renseignements", il s'agit, pour le psychologue, de rompre, le plus vite possible, l'isolement et l'incognito qui font, pour une large part, le désarroi de l'enfant qui arrive au lycée. Faire connaissance, transmettre cette connaissance, c'est ici entrer en sympathie, faire partager cette sympathie, tendre les premiers fils de ce réseau de bonnes volontés qui va se créer autour du nouvel élève pour faciliter son adaptation au lycée.

Dès le premier conseil de classe, le psychologue scolaire est en mesure d'éclairer d'un contexte déjà très riche chacune des trente ou quarante individualités qui composent une classe. Ce qu'il apporte à ses collègues, ce sont des choses très simples, qui peut-être eussent été connues, plus tard, au hasard des conversations, mais que les professeurs aiment connaître très vite, systématiquement : familles dissociées, diffi-

cultés de logement (tel élève instable appartient à une famille de sept personnes qui ne dispose que d'une seule pièce), difficultés pécuniaires (père décédé, mère femme de ménage), difficultés culturelles (parents illettrés), difficultés caractérielles (enfant en cours de psychothérapie), difficultés de santé (encéphalites, épilepsie, troubles endocriniens). Dès le départ des études secondaires, à intelligence égale, les chances ne sont pas égales. Les conditions socio-économiques, les conditions physiologiques, toute la biographie de l'élève, tout ce qui a modelé sa personnalité, va aussi déterminer étroitement le niveau de sa réussite scolaire. La connaissance de ces diverses conditions, élément d'humanisation des rapports entre professeurs et élèves, va permettre de doser les exigences, de comprendre les comportements, de diversifier les attitudes, d'aider d'une manière plus éclairée, donc plus efficace.

Le second moyen technique de connaissance de l'enfant, c'est l'examen psychologique proprement dit. Pour tout enfant qui entre au lycée, un dossier psychologique est ouvert, qui contient, entre autres documents, des tests. Le psychologue scolaire se sert de tests, et même de tests d'application collective. Mais il faut noter tout d'abord que les tests ne sont pour lui qu'un moyen d'approche parmi beaucoup d'autres : questionnaires de personnalité, de tendances, graphométrie, épreuves psychomotrices, épreuves caractérielles, observation de l'enfant en récréation, en étude, au réfectoire, conversations avec l'enfant, ses parents, ses maîtres, les surveillants, l'assistante sociale, le médecin. Ensuite, et mieux que personne, il sait en faire un usage prudent, critique, parce qu'il sait que la réussite scolaire est un phénomène extrèmement complexe qui échappe encore largement à la psychotechnique.

Ces précautions méthodologiques prises, le psychologue scolaire introduit dans son dossier des tests d'attention, des tests de mémoire, des tests d'intelligence comme le Matrix 38, le D.48 ou le BINV.53 de Bonnardel, des tests de vocabulaire et des tests de structuration spatiale.

Il sait que chacun de ces tests a, avec la réussite scolaire, une corrélation qui ne dépasse pas. 30. Le profil qu'il obtient, s'il ne saurait en aucun cas fonder une orientation, n'est cependant pas dépourvu, en première analyse de valeur descriptive.

En ce domaine d'ailleurs, la psychologie scolaire a su élaborer des technique mieux adaptées à son objet propre : test d'orthographe R.U.P. (Règles, Usage, Phonétique) de Jean Simon, tests de calcul M.B. de Bouilly, tests d'acquisitions scolaires de R. Lepez et F. Kourovsky (Paris. Centre de psychologie appliquée 1960 et 1962). Ces épreuves sont des tests par leur méthodologie, mais leur contenu est scolaire : c'est de la grammaire, des mathématiques, du latin, des langues vivantes. Les exercices y sont gradués, classés, standardisés, et permettent de voir à quelles difficultés précises l'intelligence achoppe. On peut dire que pour le psychologue scolaire, ce n'est pas la note d'un test qui compte le plus, ce sont les fautes. C'est par l'analyse des fautes que la connaissance de l'enfant est utile au pédagogue. Ce qui intéresse le professeur, bien plus qu'une évaluation quantitative du type quotient intellectuel, ou un graphique quelque peu ésotérique, c'est une description qualitative de l'intelligence et des modes de la pensée aux prises avec des difficultés comparables à celles que présente la vie scolaire. C'est par une analyse serrée du cheminement de la pensée parmi ces difficultés, par une analyse des méthodes de travail, des confusions, des régressions, que le psychologue scolaire parvient à décrire la qualité des processus intellectuels de l'élève et à localiser les obstacles à lui faire franchir.

Par ailleurs, les données d'ordre caractériel, la maturité affective, les motivations, les aspirations,les inhibitions, tous les obstacles, et ils sont légion, à l'emploi normal des possibilités intellectuelles, doivent être inventoriés.

Et la synthèse de toutes ces observations, apportée en conseil

de classe, vient s'ajouter aux observations que chaque professeur a pu faire directement, au cours de son enseignement. Le portrait final de l'élève s'en trouve singulièrement enrichi.

Le psychologue scolaire est aujourd'hui intégré à toute la vie pédagogique de son établissement. Il ne se tient pas un conseil de classe sans qu'il n'y soit invité. Les professeurs lui signalent les cas à examiner, les élèves en difficulté, qui feront l'objet, d'un examen individuel.

Il est très réconfortant, pour le psychologue scolaire, de constater, chez ses collègues professeurs, à mesure que se développe et se prolonge cette collaboration, un changement d'attitude à l'égard des élèves, un intérêt beaucoup plus grand pour les particularités psychologiques individuelles, pour tout ce qui fait d'un enfant un être unique, différent de tous les autres, une personne.

Cette très sensible modification de l'attitude des maîtres détermine une indéniable amélioration des rapports humains dans nos lycées, ce qui ne nuit ni à la pédagogie ni à l'hygiène mentale.

Le psychologue scolaire et les parents

Cette collaboration avec les maîtres n'épuise pas l'activité du psychologue scolaire. Elle s'exerce aussi dans une autre direction qui est la collaboration avec les familles.

Il faut bien le dire, les rapports habituels entre famille et lycée sont le plus souvent trop rares, trop épisodiques, trop superficiels, pour que puisse s'instaurer une véritable collaboration.

L'amélioration de ces rapports, leur multiplication, leur approfondissement est aussi un des objectifs du psychologue scolaire. Son bureau est largement ouvert aux familles. Elles en sont informées chaque année par

circulaire. Elles savent qu'elles peuvent, à tout moment, venir confier au psychologue, les soucis que leur donne la scolarité ou le comportement de leurs enfants, demander des conseils.

Le psychologue est ainsi le trait d'union qui associe la famille aux efforts pédagogiques des maîtres et qui associe les maîtres aux soucis et aux difficultés des familles.

Le psychologue scolaire doit, inlassablement, faire de l'école des parents, faire supprimer tel système de sanctions un peu sadique, donner des moyens précis pour mettre tel enfant en contact avec les réalités de la vie, faire pratiquer ici du scoutisme, ou du sport, là du dessin ou des travaux manuels, organiser les lectures, les loisirs, apprendre aux parents comment ils doivent participer au travail scolaire, attirer l'attention sur un temps de sommeil insuffisant, sur la nécessité de voir un médecin, inscrire un enfant à l'étude, voire à l'internat, demander une rééducation de l'orthographe, de la parole, et mille autres conseils dont l'importance est loin d'être négligeable.

Et pourtant l'essentiel n'est pas là. Il apparait vite que beaucoup de difficultés rencontrées par l'enfant ont leur origine dans un comportement éducatif familial défectueux, lié souvent lui-même à des difficultés profondes de la personnalité du père ou de la mère. Le degré de confidence auquel atteint souvent l'entretien est peut-être le facteur le plus efficace de l'action du psychologue. Ce que ce père, cette mère sentait confusément, refoulait peut-être depuis longtemps, a été explicité. C'est à un effort de lucidité que chacun a été convié, et cela est déjà libérateur. Le psychologue n'a pas à discourir, à moraliser, ni surtout à mettre en situation d'accusé. Il doit seulement aider, par une sorte de maïeutique de l'affectivité, à la prise de conscience de ce qu'il y a d'irrationnel et de destructeur dans certains comportements éducatifs. La découverte que chacun fait de sa vérité est autrement bouleversante et efficace que tous les discours les plus pertinents.

On arrive ainsi à faire découvrir à tels parents qui tentent de se donner bonne conscience, qu'ils laissent, en fait, leur enfant dans un véritable abandon affectif, et que l'échec scolaire n'est que l'expression de cette souffrance. On arrive à faire découvrir ce qu'a d'abusif telle domination, à faire prendre conscience du manque de joie dans un style d'éducation trop austère, d'une préférence inconsciente pour un des enfants, d'une initiation trop précoce aux soucis du couple, et de tant d'autres comportements éducatifs défectueux, dont la variété est infinie, comme celle des erreurs et des turpitudes humaines;

Et comme dans l'ensemble les parents sont gens de bonne volonté, lorsqu'ils ont pris conscience, dans les larmes parfois, ils partent avec l'intention de changer quelque chose . Des tensions, des agressivités, des culpabilités sont déjà résolues. Il n'est pas rare qu'après l'entretien, une détente se produise au foyer, qu'un effort sincère soit tenté pour modifier le climat familial. Il n'est pas rare non plus que cela suffise à améliorer la situation scolaire.

Tout cela, le professeur n'a pas le loisir de le faire. Tout cela, qui est subnormal ne relève pas du médecin psychothérapeute. Il y a pourtant là une tâche importante de prophylaxie mentale qui, lorsqu'il n'y a pas de psychologue scolaire, n'est faite par personne.

Il y faut ce personnage intermédiaire qui sache résoudre les problèmes psychologiques courants, et permette l'économie d'interventions psychiatriques inutiles. Encore faut-il qu'il connaisse ses limites, qu'il n'ait pas la prétention de tout résoudre et qu'il connaisse en particulier les dangers d'une action intempestive sur des personnalités trop perturbées.

L'aide directe à l'enfant.

S'il voit beaucoup de professeur et beaucoup de parents, le

psychologue scolaire voit défiler dans son bureau beaucoup d'enfants. Il en est que les professeurs envoient pour examens individuels. Il en est que le psychologue convoque, de sa propre initiative ou à la demande des parents. Il en est qui viennent spontanément.

Quand un enfant a ainsi passé plusieurs heures avec le psychologue, quand il a pu confier ses difficultés à quelqu'un qui l'écoute avec beaucoup de compréhension et de bienveillance, il sait d'une façon définitive qu'il a dans la maison un allié, et que chaque fois que de nouvelles difficultés se présenteront, il pourra trouver quèlqu'un qui l'aidera à les résoudre.

Il en vient de tous âges, et pour tous les problèmes imaginables. Il y a d'abord les petits, ceux de 6ème, perdus dans cette grande maison de plus de 2 000 élèves, à l'organisation compliquée, perdus dans toutes les exigences de leurs dix professeurs, troublés par les nouvelles méthodes de travail, et qu'il faut aider, patiemment, à s'adapter. Ces enfants de dix ou onze ans échouent parfois à cause d'un obstacle minime qu'il suffit de les aider à franchir une fois pour que tout s'arrange. L'action directe du psychologue sur l'enfant n'empiète pas sur le rôle proprement pédagogique des maîtres, mais elle tend à le faciliter en levant ces petits obstacles qui relèvent toujours de la psychologie individuelle de l'élève. On s'aperçoit que des enfants échouent en latin parce qu'ils ne savent pas que les mots de leur lexique sont classés par ordre alphabétique. D'autres ne savent apprendre une leçon que par coeur, comme à l'école primaire, et sont rebutés par des leçons de plusieurs pages dont ils ne savent pas tirer la substance. A celui-ci il faudra apprendre à découper en tranches le programme de révision d'une composition qui semble une montagne, à cet autre, comment on peut prendre des notes en suivant un cours. Ailleurs c'est un petit détail d'organisation soit du vestiaire, soit du réfectoire, soit du cartable en fonction de l'emploi du temps qui crée chez l'enfant une hantise qui l'empêche de s'adapter.

Nos intelligences d'adultes ont beaucoup de mal à imaginer ce qui est obstacle pour un lycéen de dix ans, et comment un grain de sable peut venir bloquer tout le mécanisme de l'adaptation.

Le psychologue doit, par une foule de petites démarches, neutraliser ces obstacles : obtenir un changement de voisin, signaler au professeur d'éducation physique le sentiment d'infériorité d'un garçon un peu obèse, alerter un professeur sur la terreur et les inhibition qu'il provoque, expliquer, dédramatiser.

Il y a aussi l'aide plus précise qu'il faut apporter à ces petits de milieu populaire qui, en dépit des efforts de démocratisation sont profondément handicapés par ce brusque contact avec une culture qui ne correspond pas à celle de leur milieu. Tout ce travail d'humanisation des débuts au lycée est encore oeuvre, très rentable, d'hygiène mentale.

Sur un autre plan, et ceci ne concerne plus seulement les petits, il existe toute une catégorie d'élèves dont il est possible de sauver la scolarité compromise : ce sont tous ceux qui manquent, pour le travail scolaire, d'une motivation suffisante. L'étude scientifique des "motivations" scolaires est à peine ébauchée. Il est sûr pourtant qu'elle constituerait une voie d'approche féconde des réussites et des échecs scolaires. Entre la motivation très infantile des petits et les motivations de l'adolescence où s'intègrent des aspirations professionnelles et sociales, s'étend toute une période fragile où le moindre découragement est générateur d'abandon.

L'expérience prouve qu'il est possible au psychologue de fournir à l'enfant des motivation d'appoint qui l'aideront à franchir cette période difficile. En analysant ensemble, dans un climat de confiance, les composantes du comportement scolaire, en les replaçant dans leurs véritables perspectives, et surtout en témoignant un intérêt soutenu à tous les efforts,

à la réussite des objectifs à court terme fixés d'un commun accord, il est souvent possible de remettre en selle l'enfant désarçonné. Sentant qu'il n'est plus seul, à la dérive, que dans l'établissement, quelqu'un qui n'est pas personnellement intéressé à sa réussite est solidaire de son effort, l'enfant se remet à lutter.

C'est peut-être là la part la plus passionnante, la plus efficace, la plus méconnue aussi du rôle du psychologue scolaire. Il est des garçons de 4ème ou de 3ème qui viennent ainsi, deux ou trois fois par semaine, de leur plein gré, puiser dans ce contact, ces conversations, l'énergie qui leur fait défaut.

Enfin, dernier plan, reste l'aide qu'il faut apporter à ces garçons et à ces filles, pour qui l'adolescence, à cause des conditions familiales, économiques, sociales, dans lesquelles ils la vivent, est une crise douloureuse, étouffante, pleine d'étrangetés, d'incompréhensions, de désespoirs, de pulsions instinctuelles, traversée de révoltes, puériles ou dramatiques. Ils se confient rarement à leurs professeurs, plus rarement encore à leurs parents. Il n'est pas rare qu'ils viennent se confier au psychologue scolaire. Les choses une fois dites deviennent plus faciles à porter. Au psychologue de démêler ce qui est crise normale "d'indépendance juvénile" et qu'il est possible de ramener à ses justes proportions, ce qui est révolte justifiée et nécessitera la recherche d'une solution, et ce qui, parfois, très rarement, est crise pathologique qui exigera l'intervention d'un psychiatre.

Le psychologue scolaire se trouve parfois placé devant des situations extrèmement dramatiques. Il est arrivé à chacun d'entre eux, plusieurs fois, d'avoir la conviction que telle visite d'un grand élève était, inconsciemment dictée par un obscur instinct de conservation, une ultime démarche avant un suicide.

Il faut savoir écouter, parfois prendre immédiatement une décision, parfois seulement gagner du temps, discuter, gagner du terrain pas à pas sur une métaphysique de désespoir, et trouver, en collaboration avec le service médico-social, l'aide efficace, le secours, la solution d'attente. Il faut savoir ne jamais éconduire l'enfant, l'adolescent, venu sous un prétexte futile, et qui reste là, parce qu'il a à dire des choses difficiles. Il faut faire en sorte que tous nos lycéens se souviennent, lorsque tout leur parait irrévocablement fermé, et sans espoir, qu'il leur reste cependant cette porte ouverte. La plupart des drames qui consternent périodiquement l'opinion pourraient être évités, sont évités, dans les lycées où un psychologue scolaire, bien intégré à toute la vie de l'établissement, travaillant en équipe avec le service médico-social, peut les pressentir, les prévenir, par exemple en amortissant par une solution humaine de reclassement, le choc d'une exclusion.

Le psychologue scolaire et la recherche.

Le dernier aspect de l'activité du psychologue scolaire est celui de la recherche. S'il n'est pas homme de laboratoire, le psychologue scolaire, conscient de ce que la psychologie de l'écolier n'en est qu'à ses débuts, se doit de la faire progresser. La place qu'il occupe dans les rouages de l'école le met en mesure d'apporter à cette science une contribution irremplaçable. Au contact des vrais problèmes de l'école, armé de cette double culture de pédagogue et de psychologue qui lui permet de les envisager sous un jour nouveau, il occupe en tant que chercheur une situation privilégiée, qui lui crée aussi des devoirs. Le faible rendement de l'enseignement à tous les niveaux, dans toutes les disciplines, dans tous les pays est un état de fait auquel moins que personne il ne peut se résigner.

Certes, il est difficile de mener une recherche lorsque les tâches quotidiennes urgentes envisagées jusqu'ici se situent à l'échelle

d'un lycée de trois mille élèves , du moins une recherche telle qu'on la conçoit couramment aujourd'hui. De toute évidence, il faut que la psychologie sache d'abord promouvoir sa propre méthodologie, une méthodologie qui doit être inévitablement différente de celle des chercheurs de laboratoire. Il n'est heureusement pas qu'une voie qui mène aux découvertes fécondes. Ici encore, Wallon a ouvert des perspectives : "C'est dans les services qu'il doit rendre quotidiennement à l'école que le psychologue scolaire peut trouver son matériel de recherche. Pourquoi se détournerait-il des réalisations psychiques que lui offre l'étude des individus, pour ne croire qu'aux tests anonymes, aux plus grandes fréquences et aux élaborations statistiques ? L'observation expérimentale a sa place en regard des grands nombres, et les corrélations de structure, genre Cuvier, à côté des corrélations numériques, genre Spearman".

Cette observation expérimentale, qui est à la portée du psychologue scolaire, qui s'inscrit dans son activité quotidienne, dont l'oeuvre même de Wallon garantit la fécondité, sera aussi, dans l'avenir, la voie la plus féconde de la psychopédagogie. Les travaux sur la psychopédagogie des mathématiques, du latin, de l'orthographe et de la lecture, dont on trouvera les références dans la bibliographie, les travaux récents exposés aux journées de janvier 1962, témoignent que cet aspect de l'activité des psychologues scolaires, en dépit des obstacles, n'a pas été négligé et ne demande qu'à s'épanouir.

Tel est le travail quotidien du psychologue scolaire. Pour les besoins de l'exposé, nous avons mis de l'ordre là où, en réalité tout se mêle et s'enchevêtre, pour constituer une activité vivante, multiple, épuisante, mais aussi passionnante. Du moins notre exposé aura-t-il permis d'explorer les différents secteurs sur lesquels l'expérience française a fait porter ses efforts, et nous continuons à penser que la psychologie à l'école ne peut et ne doit, aujourd'hui, en négliger aucun.

CONCLUSIONS

oOo

Telle est l'expérience française de psychologie scolaire, dans sa genèse, sa doctrine et sa pratique quotidienne.

Nous avons vu que sa genèse en fait une émanation directe de l'école par une véritable différenciation au sein même de la fonction globale d'éducation. Nous avons vu aussi combien par sa doctrine elle se veut totalement au service de la tâche éducative, de son meilleur rendement, de sa plus grande efficacité, au service aussi de chaque enfant à qui elle doit permettre d'atteindre son plus haut degré de culture et d'épanouissement. La pratique quotidienne a prouvé que l'introduction de la psychologie à l'école, sous cette forme, était susceptible d'apporter une fécondité nouvelle et un nouvel optimisme à l'oeuvre éducative.

En dépit de cette indéracinable appartenance au monde pédagogique, à cause d'elle peut-être, la psychologie scolaire se situe très exactement aussi dans l'axe des préoccupation de la médecine de demain.

Que peut donc attendre d'elle la médecine quand enfin une authentique réforme de l'enseignement, où elle a inéluctablement sa place, aura étendu le champ de la psychologie scolaire à tout le pays et à tous les niveaux de la scolarité ?

Dans l'ordre des fins, les problèmes de prophylaxie, de prophylaxie mentale entre autres sont et seront de plus en plus au premier plan des préoccupations médicales. Les problèmes de prophylaxie mentale à l'école, en particulier, sont appelés à y tenir une place considérable, parce que l'école concerne le quart de la population du pays, concerne chaque individu pendant les dix à vingt ans de sa vie les plus décisifs pour son équilibre mental.

Ces préoccupations ne se situent pas dans un avenir lointain et incertain. Elles sont d'ores et déjà amorcées. Le premier travail du "Conseil de la recherche pédagogique" créé en 1961 en témoigne. Il est l'oeuvre de deux médecins, le professeur Debré et le Dr. Douady, et il est consacré à "La fatigue des écoliers dans le système scolaire français actuel, recherche de ses causes et des remèdes possibles." (Paris S.E.V.P.E.N. 1962). Des psychologues ont été associés aux recherches.

D'autres recherches vont suivre, qui aborderont des aspects de plus en plus proches de l'action pédagogique proprement dite. Tout progrès de la pédagogie, tout progrès de l'école dans ses efforts pour mieux s'adapter à l'enfant sont aussi des progrès sur le plan de l'hygiène mentale, et ils intéressent autant le médecin que le pédagogue. Comme le préfigure la composition du conseil de la recherche pédagogique, pédagogues et médecins sont appelés, dans l'avenir, à travailler et à chercher ensemble.

L'adaptation de l'école à l'enfant, oeuvre de prophylaxie mentale

La psychologie scolaire sera une alliée précieuse de cette médecine là, d'abord parce qu'elle fera faire à la pédagogie des progrès considérables.

Si la psychologie ne saurait être normative par rapport à la pédagogie, la pédagogie par contre, dont la chaîne et la trame sont de nature

psychologique, ne saurait se passer d'une constante réflexion psychologique, or cette réflexion se situe à l'heure actuelle, pour l'essentiel, au niveau d'une psychologie largement périmée. Les pédagogues n'accueillent qu'avec beaucoup de méfiance, et beaucoup de retard les acquisitions le plus indiscutables de la psychologie. Les points de contact entre la pédagogie vécue et la psychologie qui se fait, sont rares et ne permettent pas cette symbiose qui enrichirait l'une par l'autre.

Dans l'avenir, la psychologie scolaire sera cette occasion permanente d'échanges, parce qu'elle sera présence constante dans l'école d'hommes et de femmes ayant reçu la double formation de pédagogue et de psychologue, assumant cette synthèse permanente qui est génératrice d'idées neuves et d'attitudes nouvelles.

Une première réflexion, et qui n'est pas indifférente à l'hygiéniste se situe au niveau des programmes.

Les programmes ont été établis au début du siècle, en fonction d'une connaissance très empirique du développement psychologique de l'enfant. Grosso modo ils en épousent les grandes étapes, et la pratique pédagogique, traditionnellement, s'en accommode. Lorsque le psychologue pourtant essaie de vérifier en fin d'année l'acquisition de connaissances que les programmes officiels ont placées là, il découvre partout des points précis sur lesquels l'ignorance est totale, sur lesquels l'action pédagogique obstinée des maîtres s'est heurtée à l'invincible obstacle de l'immaturité intellectuelle.

Or il n'est pas sans dommage pour la santé mentale de l'écolier que des notions lui soient inculquées alors que son développement intellectuel est encore insuffisant pour qu'il puisse les assimiler. Toute nourriture inassimilable est ici néfaste. Tout obstacle encore insurmontable est générateur de confusion et de régression. Leur multiplication engendre le découragement et finalement le désintérêt. Les programmes actuels, en mathé-

matiques, en grammaire, en latin, sont truffés de notions qu'une vérification statistique révèle inassimilables au moment de l'évolution où elles ont été placées.

S'appliquant, comme l'avaient voulu ses promoteurs, à l'étude systématique des programmes, en fonction de ce critère de la maturité psychologique, la psychologie scolaire améliorera le rythme de la progression scolaire simplement en déplaçant des notions qui ne sont des obstacles que parce qu'elles sont mal placées. Dans une perspective prophylactique, cette action évitera sans doute beaucoup d'inappétences et beaucoup d'inadaptations. scolaires qui exigent aujourd'hui tant d'efforts thérapeutiques.

En second lieu, et ici l'intérêt de l'hygiéniste est déjà depuis longtemps éveillé, sa réflexion et sa recherche se porteront sur les méthodes, les techniques, les horaires de l'enseignement. Wallon insiste sur ce point : "Le bon rendement scolaire n'est pas toujours un critère suffisant. Certains procédés pédagogiques peuvent être très efficaces, mais au prix d'une plus grande fatigue pour l'enfant ou au détriment d'autres aptitudes utiles telles que la spontanéité, l'initiative, etc" (pourquoi des psychologues scolaires ? p. 374).

En ce domaine, les idées personnelles des inspecteurs généraux, fondées sur leur propre expérience, tiennent le plus souvent lieu de justification. L'empirisme y est total. La mode y sévit, changeante comme toutes les modes. Aussi rencontre-t-on des pratiques pédagogiques si abruptes qu'elles créent d'emblée des inadaptations. Il est des méthodes, dans le domaine de l'audio-visuel par exemple, dont le modernisme n'est pas forcément un gage d'efficacité, et dont l'innocuité même est loin d'être démontrée. Il est des régimes pédagogiques étendus à de vastes secteurs de notre système scolaire qui éteignent toute originalité, tout désir de culture, et qui par là sont loin d'être propices à l'équilibre et à l'épanouissement des personnalités.

Déjà apparaissent la machine à enseigner, voire les appareils d'enseignement hypnagogique, qui vont exiger la vigilance commune du médecin et du psychologue.

Dans ce domaine des méthodes et des techniques, il est bien évident que le critère psychologique, et le critère médical étroitement associés devront, dans l'avenir présider à des choix, au cours d'expérimentations rationnellement menées.

Il est des citadelles que l'hygiéniste et le psychologue devront longtemps sans doute investir ensemble, chacun avec ses armes propres. Celle des examens et concours par exemple, qui sous leur forme actuelle pèsent de tout leur poids étouffant à la fois sur la liberté pédagogique, sur l'épanouissement des personnalités et sur la santé mentale d'innombrables jeunes.

Dans une même visée d'adaptation de l'école à l'enfant, médecin et psychologue ont besoin l'un de l'autre, et leurs deux critères ne sont que les deux faces de la même exigence. L'oeuvre commune de prophylaxie mentale aura d'autant plus de chances de pénétrer l'école qu'elle comptera parmi ses artisans ces psychologues toujours présents dans l'école, et qui y ont une certaine audience, surtout parce qu'ils sont aussi des pédagogues. Cette oeuvre ne se fera pas si la participation de la psychologie à la vie de l'école se limite à celle, très accessoire, que pourront lui apporter les services d'orientation professionnelle.

Approche médicale et approche psychologique des difficultés scolaires.

L'autre démarche du psychologue scolaire, celle qui concerne les individus, l'analyse des difficultés qui les empêchent de s'adapter à l'école, tout l'aspect clinique de cette approche doit retenir aussi l'attention du médecin. Elle est riche en effet de possibilités de progrès pour l'un comme pour l'autre.

Dans l'immédiat, et pour la première fois peut-être avec une telle ampleur et de façon aussi systématique, les difficultés scolaires sont étudiées, dans leur détail, dans leur contenu, dans leurs manifestations quotidiennes, observées dans leur cadre et dans leur contexte. Toute une pathologie du travail scolaire se constitue, au jour le jour, au hasard des observations qui s'accumulent, se systématise progressivement, comme ont dû se systématiser tous les chapitres de la pathologie.

En même temps qu'un chapitre de la psychologie appliquée, c'est un chapitre de la neuro-psychiatrie infantile qui s'enrichit, qui s'étoffe, qui progresse, et le médecin en profitera tout autant que le psychologue. Tout progrès de la psychologie en ce domaine n'est-il pas aussi un progrès de la médecine ? Le Binet-Simon ou le Rorschach n'ont-ils pas fait progresser l'une autant que l'autre ?

Le psychologue scolaire examine beaucoup d'enfants qui lui sont envoyés par les professeurs ou les parents pour qu'il analyse les causes de leurs échecs ou de leurs difficultés scolaires.

Sans doute rencontre-t-il beaucoup d'étiologies purement psychologiques : problèmes de motivations, de conditions socio-culturelles défavorables, de comportement éducatif familial défectueux, de carences pédagogiques antérieures. Mais il est aussi bon nombre d'échecs où entrent en compte, parfois étroitement intriqués aux éléments psychologiques, des éléments physiologiques.

Et ici le problème n'est pas simple. Sa solution ne pourra être que progressive, et c'est peut-être cette physiologie du travail scolaire qui sera le champ d'activité commune le plus fécond, dans l'avenir, pour le psychologue scolaire et le pédiatre, celui aussi où la psychologie scolaire ouvrira à la médecine infantile les perspectives de recherche et d'affinement les plus passionnantes.

La première démarche dans la voie des solutions est celle d'un rapprochement des préoccupations par une information réciproque sur l'approche sémiologique et les cadres nosologiques de l'un et de l'autre. L'introduction de la psychologie dans les programmes de la Faculté de médecine est à ce point de vue un heureux prélude. De l'autre côté, nous nous sommes efforcé d'apporter aux psychologues scolaires en formation une modeste information sur les questions de pédiatrie qui intéressent le plus directement le travail scolaire ou avec lesquels ils sont susceptibles, à l'école, dans l'exercice de leur métier d'être confrontés.

Il ne s'agit évidemment pas de donner par là au psychologue scolaire les moyens de poser un diagnostic. Sa déontologie le lui interdit formellement. Il s'agit simplement de lui permettre de reconnaître la part du physiologique dans les difficultés scolaires qu'il rencontre. Il importe qu'il ne s'épuise pas en recherches de solutions psychologiques et pédagogiques sur un problème dont la vraie solution appartient à la thérapeutique médicale. Encore faut-il qu'il soit en mesure de le suspecter. Il importe aussi qu'il pense à envoyer au médecin, devant certains troubles, certaines bizarreries qui lui sont signalées par le maître, des enfants que personne ne songe à envoyer au médecin. C'est ainsi qu'il doit connaître les caractéristiques de l' "absence" épileptique qui passe si souvent à l'école pour simple distraction, ou les caractéristiques de l'épilepsie temporale parfois confondue avec des troubles caractériels. Il faut qu'il connaisse d'une façon très précise toutes les conséquences intellectuelles, scolaires et caractérielles du retard pubertaire pour ne pas s'obstiner à les combattre par les seules armes pédagogiques alors qu'elles sont, pour l'essentiel, du ressort de l'endocrinologiste.

Par sa présence dans l'école, le psychologue scolaire, en tant que clinicien occupe une situation privilégiée. L'école est nous l'avons dit un extraordinaire révélateur des troubles physiologiques. Le travail scolaire, et aussi la vie sociale à l'école sont affectés par le moindre déséqui-

libre hormonal, neuro-végétatif ou nerveux. Le psychologue scolaire sera souvent le premier avec le maître, à s'apercevoir d'une baisse de rendement, d'une altération du comportement. Il faut qu'il sache les rapprocher des quelques symptômes cliniques, qui sont à sa portée, et qui le détermineront à alerter le médecin. Une chorée de Sydenham commence toujours par une dégradation de l'écriture. Il suffit que le psychologue scolaire sache qu'un tel trouble du graphisme, lorsqu'il s'accompagne d'une hypotonie musculaire doit être signalé au médecin, parce qu'il ne relève plus ni de la bonne bolonté, ni de la pédagogie.

Par la nature même de son observation de l'enfant, le psychologue scolaire occupe une situation privilégiée. L'examen psychologique est inévitablement un examen long. Il faut y passer plusieurs heures, au cours desquelles la recherche du résultat chiffré des tests doit laisser pleinement éveillées toutes les facultés d'observation du clinicien.

Au cours de cet examen de plusieurs heures, peuvent apparaitre des signes, tels un tremblement, ou des mouvements anormaux, ou un bégaiement qu'un examen d'un quart d'heure, dans le cabinet médical eût laissé échapper.

On n'insistera jamais trop, dans la formation du psychologue scolaire sur l'importance de cette observation clinique : l'attitude de l'enfant à l'égard du test et du testeur, sa réserve, son inhibition, sa désinvolture, l'intensité de ses efforts, les mouvements inconscients qui accompagnent l'effort, les rougeurs et les pâleurs subites, la sueur qui perle au front, et tant d'autres détails, méritent d'être notés parce qu'ils ne sont indifférents ni au pédagogue, ni au médecin.

Mais ici encore, l'observation doit être guidée par une bonne information dans le domaine physiologique. Certains aspects de la motricité sont directement du ressort du psychologue scolaire, ceux notamment

qui concernent la latéralisation, parce que le rapport est ici très étroit avec certaines difficultés pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ici l'information doit être très poussée et permettre l'examen systématique qui débouche directement sur des directives pédagogiques.

D'autres aspects de la motricité, tous ceux qui concernent le tonus musculaire par exemple, intéressent aussi directement le psychologue scolaire, car il existe des rapports certains entre le tonus musculaire et le tonus mental. Ils intéressent aussi le médecin à qui ils sont signalés, et qu'ils peuvent mettre sur la voie, par exemple, d'un syndrome sous-cortical. Ici encore il faut une information sur la signification des hypertonies, des hypotonies, des paratonies, et sur les moyens, bien simples, de les déceler.

Il faut que le psychologue pense à faire tirer la langue pour observer ses trémulations, remarquer des syncinésies, mettre en évidence une adiadococinésie, et signaler tout cela au médecin.

Il faut que dans sont rapport au médecin il fasse une description qui reste behavioriste, mais qui ne laisse pas passer faute d'information, le petit détail significatif et peut-être pathognomonique. Sous peine d'être un fatras, il faut que ce rapport, sans impliquer un diagnostic en filigrane soit, un peu comme l'observation que l'externe présente à son chef de service, fondé sur une véritable culture sémiologique.

A ce prix, la collaboration du psychologue scolaire et du médecin, sera, dans l'avenir proche, et dans l'état actuel de la science, extrêmement féconde.

Perspectives d'avenir

Dans les perspectives d'avenir plus lointaines, cette collabora-

tion peut être la source de progrès dont bénéficieront à la fois la pédagogie, la psychologie et la médecine. La psychophysiologie de la vie scolaire est à peine commencée et ceci explique que la thérapeutique des difficultés scolaires soit si souvent décevante. La médecine scolaire actuelle se situe beaucoup trop en marge de la vie pédagogique. Elle est une branche de la médecine qui n'a pas su trouver encore sa vraie différenciation. Elle se contente trop souvent de profiter simplement de la réunion à l'école de vastes populations d'enfants pour exercer un contrôle sanitaire massif. Ceci est bien, sans être suffisant. Il y a place pour une véritable médecine de l'écolier intégrée à l'oeuvre pédagogique qui se pencherait sur toute la pathologie du travail scolaire, sur les paresses, les inattentions, les manques de motivations, mais aussi les fautes d'orthographe, les hésitations de la lecture, les incompréhensions grammaticales ou mathématiques, pour essayer de déceler la part du neurologique, de l'endocrinien, du somatique, et pour en établir la thérapeutique. La plupart des idées qui règnent en ce domaine ne dépassent guère celles du sens commun parce que l'école pose rarement les problèmes en termes physiologiques et parce que la médecine les abandonne au pédagogue, pour ne s'intéresser qu'aux cas franchement pathologiques.

Le pathologique en ce domaine ne pourra être compris et les thérapeutiques élaborées qu'à partir d'une connaissances scientifique des exigences physiologiques du travail scolaire quotidien, et cette connaissance exige la collaboration de psychologues scolaires et de médecins. Un bel exemple nous en a été donné par les psychologues scolaires et les médecins belges qui ont su, grâce à une collaboration de cet ordre, faire progresser la connaissance des répercussions du retard pubertaire sur la vie scolaire. (R. Derivière. Enfance n° 3 mai-juin 1960).

Sans cette collaboration, les médecins auraient continué à sous-estimer le problème et à admettre que la puberté vient à son heure

qui est individuelle, et qui importe peu, et les psychologues à s'épuiser en vains conseils.

Le problème de l'attention scolaire, pour peu qu'on en ébauche l'étude systématique pose au médecin une multitude de points d'interrogation. La simple utilisation d'un test d'attention dans de vastes populations comportant des cas pathologiques nettement diagnostiqués nous a permis de constater que tout l'organisme, tout son métabolisme, son système endocrinien, son système neuro-végétatif, son cortex, participe à la physiologie de l'attention. (Lepez, R. - Les problèmes de l'attention dans la vie scolaire. Bulletin de psychologie, 1962 (201 et 203).

Mais à côté de ces cas pathologiques, combien de dysfonctionnements frustes, responsables eux aussi d'inattentions, échappent encore à des moyens diagnostics trop grossiers.

Le psychologue scolaire a souvent la certitude qu'il se heurte à un dysfonctionnement physiologique que le médecin récuse parce que le seuil du pathologique est situé pour lui bien plus haut. Et les difficultés scolaires demeurent.

C'est seulement par un travail en commun, de pratique quotidienne et de recherche, que le médecin sera amené à enrichir sa propre sémiologie en y intégrant celle du psychologue scolaire, à étendre son champ d'action à la mesure des soucis de l'école. Telle est la voie qui mène à cette médecine scolaire de qualité qui actuellement cherche à s'intégrer de mieux en mieux, elle aussi, aux structures de l'école.

Il est de l'intérêt de la médecine autant que de l'école que la psychologie scolaire existe, et qu'elle soit bien faite. Comme le souligne le rapport de l'UNESCO, "il vaut mieux n'avoir que des psychologues d'une haute valeur professionnelle en trop petit nombre, plutôt que de multiplier ceux qui, en raison d'une formation insuffisante ou inadéquate, com-

mettraient fatalement des erreurs graves et nuiraient à l'utilité des services ". (p. II6)

C'est aussi faire oeuvre de prophylaxie que de défendre la psychologie scolaire en en refusant les caricatures.

oOo

Vu, le Président de Thèse

Professeur DELAY

Vu, le Doyen de la Faculté

Professeur L. BINET

Vu, et permis d'imprimer

Le Recteur de l'Académie de Paris

J. ROCHE

BIBLIOGRAPHIE

oOo

1 - ANDREY B.

Points de vue sur la psychologie scolaire.
Bulletin du groupe d'études de psychologie de la Sorbonne.
1951-52 (5)

2 - ANDREY B.

L'observation continue, ses buts, ses moyens.
Enfance, 1954 (5) 397-429

3 - ANDREY B. et LE MEN J.

La psychologie scolaire et l'enseignement spécial.
Cahiers de l'enfance inadaptée. 1952-53 (15)

4 - BESLAIS A.

La psychologie scolaire et l'enseignement du premier degré.
Enfance 1952 (5) 379-381

5 - BINET A. et SIMON TH.

La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Société Alfred-Binet. 1917

6 - BINET A. et SIMON TH.

Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'école primaire.
Année psychologique 1905

7 - BLANCHET Dr.

Psychologue scolaire et médecin. Enfance. 1952 (5) 436-438.

8 - BLOCH M-A.

Culture et profession. Education nationale. 1958 (12)

9 - BLOCH M-A.

Le problème des psychologues scolaires. Education nationale. 1960 (21)

10 - BLOCH M-A.

Connaissance empirique et connaissance scientifique de l'enfant. Education nationale 1961 (19)

11 - BOESCH E.

L'organisation d'un service de psychologie scolaire. Saint-Gall. Tschudy. 1946.

12 - BONIN M.

Examen de l'activité intellectuelle d'enfants des classes de 6ème dans plusieurs lycées de la région parisienne. Enfance. 1954 (5), 517-527.

13 - BOUILLY N.

Les journées d'un psychologue scolaire. Enfance, 1952 (5), 411-414.

14 - BOVET P.

Vingt ans de l'Institut Jean-Jacques Rousseau Paris. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. 1932.

15 - BULLETIN DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES. Paris 1950-1955.

16 - BULLETIN DE L'ASSOCIATION FRANCAISE DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES. Paris I.P.N. 1962 (1)

17 - BURT C.

Reports of the psychologist to the London County Council. P.S. King and Son. London 1913-1930.

18 - BUTS ET LES METHODES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE (Les) Paris. C.N.D.P. Brochure n° 85 C Sd. 1952

19 - CANTACUZENE M.

Le psychologue scolaire. La voix des Parents 1950 (21),

20 - CHAMBRON H.

Quelques aspects des processus intellectuels au cours de l'analyse grammaticale chez les enfants de 6ème. Enfance 1953 (2) 167-179

21 - CHAMBRON H.

La psychologie et ses rapports avec l'école en U.R.S.S. Enfance, 1955 (1), 51-68)

22 - CHAMBRON H. et DEJEAN M.

Psychologie du langage : Emploi des mots au sens figuré chez les élèves de sixième. Enfance. 1954 (5), 529-540.

23 - CHATEAU J.

L'orientation scolaire et les maîtres-psychologues. Education nationale, 1960 (14)

24 - CLAPAREDE E.

Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève, Kündig. 1920.

25 - CLAPAREDE E.

Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers ? Paris, Flammarion, 1924

26 - CLEUGH M-F

Psychology in the service of the school. London, Methuen, 1951

27 - COLLIGNON R.

La vie d'un centre de Lycée : J. Decour. Enfance, 1952 (5) 415-417

28 - COLLIGNON R.

Du rôle du psychologue scolaire dans l'orientation des élèves. Bulletin des psychologues scolaires, 1953-54 (1)

29 - CROS L.

L'explosion scolaire. Paris, CUIP. 1961

30 - CUTTS N.E.

School Psychologists at Mid-Century
Washington, 1955.

31 - DABOUT M. GILLE I. JOLY N. LEPEZ R. VINCENT A.

La compréhension et le raisonnement dans les problèmes d'arithmétique chez les élèves de 11 à 13 ans.
Enfance 1952 (5), 511-522.

32 - DAGUE P.

Le régime des examens et des concours en France : Problèmes de docimologie.
Enfance, 1952 (5) 447-474

33 - DAGUE P.

Le diagnostic des aptitudes permet-il le pronostic de la réussite scolaire ?
Enfance 1954 (5), 547-562.

34 - DAGUE P.

A propos d'orientation scolaire.
Enfance 1957 (5) 577-582.

35 - DAGUE P.

Réussites et échecs dans les classes de 6ème.
Enfance. 1960 (1), 53-60.

36 - DAVID M.

La psychologie scolaire et l'enseignement du premier degré dans la Seine.
Enfance, 1952 (5), 381-382.

37 - DAVID M.

Problèmes de sélection et d'orientation.
Education nationale, 1958 (10)

38 - DEBRE R. et DOUADY D.

La fatigue des écoliers dans le système scolaire français actuel, recherche de ses causes et des remèdes possibles.
Paris, SEVPEN, 1962.

39 - DECROLY O. et BUYSE.

Introduction à la pédagogie quantitative.
Bruxelles, Lamertin 1929.

40 - DEJEAN M.

Pourquoi des psychologues scolaires dans nos lycées?
Enfance. 1954 (5), 483-504.

41 - DERIVIERE R.

Les difficultés d'apprentissage scolaire des ralentis pubertaires.
Enfance, 1960 (3).

42 - DOTTRENS.

Le Laboratoire pédagogique. Paris-Genève, Delachaux. et Niestlé.

43 - FRAISSE P.

Orientation et adaptation scolaires.
Education nationale, 1961 (5).

44- GAL R.

L'orientation scolaire. Paris, P.U.F. 1946.

45 - GAL R.

L'orientation scolaire et l'orientation professionnelle.
Psychologie de l'enfant, Paris, Bourrelier, 1956, 256-264.

46 - GAL R.

Orientation ou sélection ?
Education nationale. 1960 (12).

47 - GAL R.

Critères de l'orientation.
Education nationale 1960 (35)

48 - GALLOT S. et CH.

La psychologie scolaire dans le Rhône.
L'école libérée. Mai 1949.

49 - GALLOT CH.

A propos de l'apprentissage de la lecture et de ses troubles,
L'école libérée. Janvier 1954.

50 - GALLOT CH :

Etude pour un dossier psychologique.
L'école libérée, Nov. 1951.

51 - GALLOT CH.

Aperçu de l'activité d'un psychologue scolaire attaché à un établissement du premier degré à Lyon.
Enfance. 1952 (5), 424-430.

52 - GRATIOT-ALPHANDERY H.

L'étude du groupe en psychologie scolaire : les classes.
Enfance, 1952 (5), 555-562.

53 - GRATIOT-ALPHANDERY H.

Les psychologues scolaires. Psychologie de l'enfant.
Paris, Bourrelier, 1956, 265-269.

54 - GRATIOT-ALPHANDERY H. et LEZINE I.

Traitement des troubles du caractère en milieu scolaire.
Enfance 1951 (2). 186

55 - HOTYAT F.

La psychologie scolaire en Belgique.
Enfance, 1955 (1), 45-50.

56 - JADOULLE A.

Le laboratoire pédagogique au travail. Paris.
Le scarabée, 1951.

57 - KOVARSKY V.

La mesure des capacités psychiques chez les enfants et les adultes, normaux et anormaux. La méthode du profil psychologique. Paris, Alcan, 1927.

58 - LAFON R.

Psycho-pédagogie médico-sociale. Paris, P.U.F. 1950.

59 - LAGARRIGUE J.

Education nouvelle et psychologie. Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré.
1949 (1), 28-30.

60 - LECLERC G.

A propos de "psychologisme". Le "cas" de Julien. Enfance, 1954 (5), 563-566.

61 - LEFEVRE L.

Le professeur psychologue. Paris, P.U.F. 1949.

62 - LE GALL A.

Les insuccès scolaires. Paris, P.U.F. 1954

63 - LE GALL A.

La psychologie scolaire a dès maintenant fait ses preuves et conquis droit de cité. Le Monde, 27 décembre 1950.

64 - LE MEN J.

La vie du psychologue scolaire grenoblois. Enfance, 1952 (5), 418-423.

65 - LEPEZ R.

La psychologie scolaire dans les classes de sixième. Enfance, 1954 (5), 505-516.

66 - LEPEZ R.

Le problème du secret professionnel en psychologie scolaire. Revue de neuro-psychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance. 1957 (9-10) 523-527.

67 - LEPEZ R.

Attention et inattention. Education nationale. 1957 (29.)

68 - LEPEZ R.

Adaptation à la classe de sixième. Enfance 1960 (1) 37-43.

69 - LEPEZ R.

Le psychologue scolaire . La voix des parents. Nov. 1961.

70 - LEPEZ R.

Les problèmes de l'attention dans la vie scolaire. Bulletin de psychologie. 1962 (201), 327-332, et (203), 638-645.

71 - LEPEZ R. et KOUROVSKY F.

Les tests français d'acquisitions scolaires. Revue de psychologie appliquée. 1960 (1), 11-24.

72 - LEPEZ R. et KOUROVSKY F.

Les tests scolaires à l'étranger.
Revue de psychologie appliquée. 1960 (2), 101-116.

73 - LEPEZ R. et KOUROVSKY F.

Les tests d'acquisitions scolaires C.M. 2-6ème.
Français-Calcul. Revue de psychologie appliquée, 1960 (4) 207-222.

74 - LEPEZ R. et KOUROVSKY F.

Les tests d'acquisitions scolaires 5ème-4ème.
Revue de psychologie appliquée, 1962 (2).

75 - LEPEZ R.

Le psychologue scolaire dans son lycée. Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires. 1962 (1)

76 - LHOTTE R.

La tour de Babel. Education nationale 1961 (29)

77 - MERLET L.

Evolution des activités des psychologues scolaires parisiens du premier degré de 1947 à 1952.
Enfance 1952 (5). 439-446.

78 - MERLET L.

Sondages sur la nature et les causes du retard scolaire dans les cinq premières années de la scolarité primaire.
Enfance, 1954 (5). 455-464.

79 - MIALARET G.

L'éducateur et la méthode des tests. Paris, le Scarabée 1953.

80 - MIALARET G.

Nouvelle pédagogie scientifique. Paris, P.U.F. 1954.

81 - MIALARET G.

L'orientation scolaire. Traité de psychologie appliquée. T.III.L. VIII. Ch. III. Paris. P.U.F.. 1467-1531

82 - MIALARET G.

La mesure en psycho-pédagogie. Psychologie de l'enfant. Paris, Bourrelier 1956. 240-255.

83 - MONAVON S.

La psychopédagogie des mathématiques dans l'enseignement du second degré.
Enfance, 1952 (5), 523-533.

84 - MONOD G.

La psychologie scolaire et l'enseignement du second degré.
Enfance 1952 (5). 383-386.

85 - NASSRI K.

Tests d'intelligence et rendement scolaire. Paris, Alcan, 1930.

86 - NOTE SUR LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE EN FRANCE.

Enfance, 1948 (1). 80-84.

87 - NOTES ET DOCUMENTS.

Enfance, 1954 (5), 567-573.

88 - NOTES ET TEXTES SUR LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE.

Enfance, 1950 (2) Projet de réforme de l'enseignement. Le congrès de Sèvres. Quelques travaux en cours.

89 - OMBREDANE A.

Les inadaptés scolaires. Hermann, Paris, 1936.

90 - PAILLET P.

La crise du latin.
Enfance. 1954 (5), 541-546.

91 - PAILLET P.

L'examen psychologique de l'élève de 6ème.
Enfance, 1960 (1), 46-52.

92 - PICHOT P.

Les tests mentaux. Paris, P.U.F., 1954.

93 - PICHOT P.

Les tests mentaux en psychiatrie. Paris, P.U.F. 1949.

94 - PICHOT P. et RENNES P.

Le pronostic de la réussite scolaire. Valeur respective d'un test de facteur g et d'un test de vocabulaire.
Enfance 1949 (4), 364-365.

95 - POIROT-DELPECH B.

Les psychologues scolaires améliorent les relations humaines dans l'enseignement.
Le Monde, 26 avril 1957.

96 - PRUDHOMMEAU M.

Inadaptation scolaire et déficience intellectuelle.
Education nationale. 1957 (10)

97 - PSYCHOLOGUES SCOLAIRES (les).

Genève et Paris. B.I.E. et UNESCO. 1948, n° 104.

98 - REFORME DE L'ENSEIGNEMENT.

Projet soumis à M. le Ministre de l'Education nationale par la commission ministérielle d'étude. Ministére de l'éducation nationale 1947.

99 - REFORME DE L'ENSEIGNEMENT (la).

Fascicules de documentation administrative. Paris, I.P.N. Brochure 112. FD, 1961.

100 - REUSSITES ET ECHECS SCOLAIRES.

Informations sociales. 1961 (1 et 2)

101 - ROIRE Y.

Le psychologue scolaire en conseil de classe : ses rapports avec les professeurs.
Enfance 1952 (5), 431-435.

102 - ROSSOLIMO G.

Das psychologische Profil und andere experimentelle psychologische individuelle und kollektive Methoden zur Prüfung der Psychomechanik. Halle, Marhold, 1926.

103 - SIMON J.

Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture.
Enfance 1952 (5) 475-480.

104 - SIMON J.

Etude psychopédagogique de l'orthographe.
Enfance. 1952 (5), 481-490.

105 - SIMON J.

Contribution à la psychologie de la lecture.
Enfance, 1954 (5), 431-448.

106 - SIMON J.

La dyslexie et la psychopédagogie de la lecture.
Enfance 1951 (5), 505-512.

107 - SIMON J.

Psychopédagogie de l'orthographe. Paris, P.U.F., 1954.

108 - STERN W. et WIEAMANN O.

Methodensammlung zur intelligenz prüfung von Kindern und Jugendlichen, Leipzig, Barth, 1926.

109 - TERMAN L.

The measurement of intelligence, Harrap, 1928.

110 - PROBLEME N° 1 (Le)

SEVPEN, Paris, 1957.

111 - VERDIER R.

Les psychologues scolaires. L'université syndicaliste, 1949 (55).

112 - VERDIER R.

Encore les psychologues scolaires. L'université syndicaliste. 1950 (58).

113 - VINCENT A.

Le psychologue scolaire dans le premier degré.
L'école libératrice. 1953 (29-32-33)

114 - VIOLETTE R.

Recherches des psychologues scolaires en psychopédagogie des mathématiques.
Enfance, 1952 (5), 491-510.

115 - WALL W-D.

Les services de psychologie scolaire en Europe.
Enfance 1955 (1), 33-44.

116 - WALL W.D.

La psychologie au service de l'école. Paris, Bourrelier, 1958.

117 - WALLON H.

Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession. Conférence faite le Ier mars 1945 à l'Union française universitaire. Paris, Enseignement et culture.

118 - WALLON H.

Réforme de l'enseignement et psychologie.
Enfance 1948 (1), 49-53.

119 - WALLON H.

Pourquoi des psychologues scolaires ?
Enfance, 1952 (5), 373-376.

120 - WALLON H.

Préface à LEON, A.
Psychopédagogie de l'orientation professionnelle. P.U.F. 1957.

121 - WALLON H.

Psychologie et éducation de l'enfance.
Enfance N° spécial, 1959 (3-4)

122 - WALLON H.

La classe de sixième.
Enfance 1960 (1), Préface.

123 - ZAZZO R.

La psychologie scolaire et l'orientation de l'enfant.
Congrès d'orientation professionnelle, Namur, 1947
Communication n° 7.

124 - ZAZZO R.

Intelligence et quotient d'âges.
Paris, P.U.F., 1946.

125 - ZAZZO R.

Les tests et les oracles.
Education nationale. 1949 (1).

126 - ZAZZO R.

Méthode des tests et testomanie.
Education nationale, 1950 (6).

127 - ZAZZO R.

La psychologie à l'école.
Pédiatrie sociale. Paris, Flammarion, 1949.

128 - ZAZZO R.

La psychologie scolaire.
Education nationale. 1950 (10)

129 - ZAZZO R.

Qu'est-ce que la psychologie scolaire ?
Cahiers de l'enfance inadaptée, février 1951.

130 - ZAZZO R.

Formation du psychologue scolaire. B.I.N.O.P. (5).

131 - ZAZZO R.

La psychologie scolaire en 1952.
Enfance, 1952 (5) ; 387-400.

132 - ZAZZO R. et DABOUT M.

Répartition des écoliers parisiens dans les cours de scolarité primaire et secondaire pour l'année 1950-1951.
Enfance, 1952 (5), 401-410.

133 - ZAZZO R.

Efficacité et rayonnement de la psychologie scolaire.
Enfance, 1954 (5), 449-454.

134 - ZAZZO R. et DABOUT M.

Nouveaux commentaires sur la progression scolaire et l'inégalité des enfants devant l'école.
Enfance, 1954 (5), 465-482.

135 - ZAZZO R.

Les psychologues scolaires.
Revue de Neuro-Psychiatrie infantile, 1957 (3).

136 - ZAZZO R.

Introduction à la psychologie scolaire.
Bulletin de psychologie, 1961 (5-6), 281-287. 1962, (7-8), 323-326, (9), 473-476 (12) 683-692. (14) 841-844.

oOo

TABLE DES MATIERES

oOo

INTRODUCTION 1

Chapitre premier : HISTORIQUE

- Les débuts de la psychologie de l'écolier :..... 5
- Un psychologue génial : Alfred Binet :..... 7
- L'ère des pionniers :..... 9
- L'entre-deux guerres et ses options :..... 11
- Science fondamentale et science appliquée :..... 13
- La naissance de l'expérience française :..... 15
- La psychologie scolaire et le projet Langevin-Wallon :..... 18
- Une équipe au travail :..... 20
- La psychologie scolaire a fait ses preuves et conquis droit de cité :..... 21
- L'ère des vicissitudes :..... 23
- Un succès international :..... 25
- Psychologie et "explosion scolaire" :..... 27

Chapitre II : LA DOCTRINE

- La psychologie scolaire comme différenciation de la fonction enseignante :..... 31
- La solution du professeur psychologue : 33
- Le psychologue scolaire doit être un enseignant :..... 35
- La place du psychologue scolaire est à l'école et non dans un centre :..... 37

- Problèmes scolaires, solutions scolaires : 39
- De la conception psychiatrique à la conception pédagogique :..... 41
- La promotion de tous :..... 43
- De l'observation continue à l'orientation continue :.... 46

Chapitre III : LA PRATIQUE QUOTIDIENNE

- Le psychologue scolaire et l'observation :..... 50
- Le psychologue scolaire et les parents :..... 54
- L'aide directe à l'enfant :..... 56
- Le psychologue scolaire et la recherche :..... 60

CONCLUSIONS

- L'adaptation de l'école à l'enfant, oeuvre de prophylaxie mentale :..... 63
- Approche médicale et approche psychologique des difficultés scolaires :..... 66
- Perspectives d'avenir :..... 70

BIBLIOGRAPHIE

AGEMP
POLYCOPIE
8, rue Dante
PARIS-V[e]
Téléphone : ODÉon 58-90